جامعة الجزائر

معهد العلوم
سانية والصوتية

تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية
من غير أهلها
بالمركز الاسلامي الافريقي بالخرطوم

رسالة لنيل شهادة الماجستير

في علوم اللسان والتبليغ اللغوي

تخصص لسانيات تعليمية

اعداد الطالب : حسين الطيب الشيخ

لجنة المناقشة :

الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح
الدكتور الشيخ بوعمران
الدكتور رابح تركي
الاستاذة خولة طالب الابراهيمي

ربيع الاول 1405 هـ الموافق لديسمبر 1984م

الاهداء

لمن له عليّ فضل في الحياة ولكل من شارك برأي علمي في هذا البحث ولكل من ساعدني من قريب أو من بعيد في نجاح هذا العمل .

كلمة شكر

يسعدني أن أشكر من قلبي أستاذي الدكتور عبدالرحمن الحاج صالح الذى يرجع اليه الفضل في فكرة التكرّم بتقديم هذه المنحة في المؤتمر الأول للجان حصر الألفاظ لتستفيد منها كل الدول العربية بارسال طالبين لكل دولة عربية. كما أشكره أيضا على الصبر الذى تحلّى به في التصحيح المتكرّر لهذا البحث والنصائح العلمية التي زوّدني بها من وقت لآخر والتي أدّت الى نجاح هذا العمل.

ويسعدني أن أشكر الأستاذة خولة طالب الابراهيمي التي واصلت رعاية البحث منذ أن كان فكرة وحتى اكتمل.

ويسعدني أن أشكر سفير السودان السابق بالجزائر الطيّب حميدة الذي كان له فضل الاتصال بالجهات المختصة بين الجزائر والسودان.

ويسعدني أن أشكر أسرة المركز الاسلامي الافريقي بالخرطوم على تعاونهم الصادق في أخذ المادة اللازمة للبحث.

ويسعدني أن أشكر أسرة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية وأخص بالذكر الأستاذ أحمد عبدالحليم على مساعدتهم في تصوير المستندات والوثائق في المعهد.

ويسعدني أن أشكر عمادة شؤون المكتبات بجامعة الرياض التي أتتني بما لديها من وثائق لغير الناطقين قبل أن يرتد الي طرفي.

ويسعدني أن أشكر أسرة أفراد معهد العلوم اللسانية والصوتية من أساتذة وأصدقاء على التعاون الصادق الطويل المدى منذ أن حططت رحالي بالجزائر.

كما يسعدني أن أشكر كل من مدّلي يد العون من قريب أو بعيد وكل من شارك في هذا البحث برأي علمي من العلماء الذين استنرت بأرائهم وأفكارهم.

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

علم اللسان التفاضلي وتحليل الأخطاء
تطبيق لتعليم اللغة العربية من غير أهلها
بالمركز الاسلامي الافريقي بالخرطوم

ترتكز اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات على نوعين أساسين من البحوث اللسانية كما ترتكز على نوعين آخرين هما: البحوث التربوية والبحوث النفسية وتهمنا هنا البحوث اللسانية.

والبحث الأول من البحوث اللسانية هو اللغة المتعلمة سواء كانت اللغة الأولى أواللغة الثانية ويقال اللغة الأم واللغة الهدف.

اللغة الأم هكذا تسمى لأنها حفظت كأول وسيلة للاتصال منذ نعومة الأظفار وتستعمل في البلد الأصلي لموضوع الحديث وتسمى المنشأ اللغوي وقد تكون لغة واحدة أو أكثر. أما اللغة الثانية أو الهدف فهما آلتا الاتصال الثانية. (1)

واذا أخذنا اللغة العربية كلغة أولى نجد أن العلماء العرب الأوائل قد وضحوا مفاهيمها توضيحا كاملا وفي جميع مستوياتها ولاتقل هذه المفاهيم عن المفاهيم الحالية في علم اللسان من حيث الدقة بل قد تتفوق عليها في بعض الأحوال. ومن أبرز العلماء في هذا المضمار الخليل بن أحمد وسيبويه والأخفش وابن جني. ولكن في الوقت الحاضر بالنسبة للغة العربية المعاصرة لايوجد لها وصف متكامل في أي من مستوياتها اذ أن اللغة العربية المعاصرة تختلف عن العربية القديمة للتطورات التي حدثت فيها وعلى مرور الزمن خاصة في مفرداتها.

---

(1) R. GALISSON / D. COSTE , DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DES LANGUES, P: 3e7.

واذا سلّمنا بالحقائق السابقة فمن الصعب وضع طريقة تربوية علمية لتعليم اللغة العربية كلغة أولى أو كلغة ثانية ما لم يكن هناك وصف متكامل لهذه اللغة المعاصرة في مفرداتها وفي تراكيبها بغية وضع المناهج والطرق التربوية العلمية في تعلّمها .

وهناك محاولات متفرّقة في العالم العربي سواء كانت الفردية أو الجماعية لحصر الألفاظ الشائعة بغية وضع أنسب طريقة علمية بناء على هذه النتائج للحصر . ومن أبرز هذه المحاولات محاولة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع معهد العلوم اللسانية والصوتية التابع لجامعة الجزائر .

ويتعلّق المشروع السابق الذكر بحصر الألفاظ في مجال المكتوب والمنطوق أو الملفوظ للتلاميذ في المرحلة الابتدائية من الصف الأول وحتى الصف السادس . كما يتعلّق المشروع أيضا بملفوظ أسر التلاميذ في الأحاديث العامة اليومية .

والمشروع السابق الذكر لا يقتصر على بلد عربي واحد بل يشمل كل البلدان العربية المعنية بالأمر . وقد أوشك العمل أن ينتهي في هذا المجال اذ في آخر مؤتمر عقدته اللجنة الفنية المكلّفة بهذا العمل والذي تم عقده فيما بين 10 و15 من شهر ديسمبر 1983 أوصت اللجنة بالاسراع لاكمال العمل في أقرب مدة ممكنة . ومن المرجّح أن يكون العمل جاهزا في أواخر 1984 وتجتمع اللجنة الفنية في أوائل 1985 لاقرار الصالح من الرصيد تمهيدا للعمل به في تحسين مناهج تعليم اللغة العربية في العالم العربي والعالم الاسلامي أيضا .

ولابد أن يتبع هذا العمل الكبير بعمل آخر لا يقل عنه أهمية وهو حصر التراكيب الشائعة للغة المعاصرة وبذا تكتمل الصورة المثلى للعمل فيتمكّن واضعوا المناهج والطرق من وضع المناهج والطرق العلمية السليمة المرتكزة على الأسس الحديثة لعلم اللسان في تعليم اللغات كلغة أولى أو كلغة ثانية مما يمكن أن يؤدي الى نجاح العملية التربوية بالنسبة لتعليم العربية في مجاليها لأبنائها أو لغير أبنائها من الناطقين بغيرها . وبناء على هذه النتائج يمكن مقارنة العربية بغيرها من اللغات الأخرى لتحديد السهولة والصعوبة بين العربية واللغات الأخرى وبالأحرى بين كل لغة تمهيدا للتركيز على الصعب بالنسبة للمتعلمين والاكثار من التمارين لازالة هذه الصعوبات في تعلم العربية .

والبحث الثاني لعلم اللسان التطبيقي في تعليم اللغات لغير أهلها يتطلب دراسة تفاضلية بمقارنة لغة التلاميذ الأولى أو اللغة الأم باللغة الثانية أو اللغة الهدف.

وفكرة اللسانيات التفاضلية ليست فكرة جديدة فقد كانت قبل أكثر من ربع قرن حين عبّرعنها البروفسور فرايزر (FREISI) ثم البروفسور روبرت لاد و ROBERT LADO اللذان طبقاها بنجاح على متعلّمي اللغة الانكليزية للناطقين باللغة الاسبانية (1) ولكن رغم هذا النجاح ليس هناك اجماع على استعمال اللسانيات التفاضلية في تعليم اللغات.

وتعتمد فكرة اللسانيات التفاضلية على نظرية التداخل المشهورة. وهي في اللسانيات التعلمية للغات - الصعوبات التي يلاقيها المتعلم والأخطاء التي يرتكبها في اللغات الأجنبية بسبب تأثير لغته الأم أو بسبب لغة أجنبية تعلمها سابقا (2).

وتقوم بعض المراكز المهتمة بتعليم اللغة العربية في العالم العربي خاصة المراكز التي تدعمها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بعمل الدراسات أو اللسانيات التفاضلية من أجل تحسين مناهج ونشر اللغة العربية في العالم الاسلامي من الناطقين باللغات غير العربية وكمثال على ذلك معهد الخرطوم الدولي للغة العربية الذي تشرف عليه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وذلك بواسطة أبناء اللغات أنفسهم.

وبما أن الوصف الحديث للغة العربية الحديثة أو المعاصرة غير متكامل وأن لغات المتعلمين في المركز الاسلامي الافريقي -والتي تعتبر أخطاؤها هي موضوع بحثنا-

---

(1) F. DEBYSER, M. HOUIS, C. ROJAS, GRILLE DE CLASSEMENT TYPOLOGIQUE DE FAUTES P. 2 .

(2) R. GALISSON / D. CESTE, DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DE LANGUES P. 291.

متعددة في الأقطار الافريقية بل في القطر الواحد وبالأحرى في المنطقة الواحدة في القطر الواحد . بالاضافة الى أن بعضها مكتوب والبعض الآخر غير مكتوب وأن المكتوب أغلبه يفتقد الوصف الكامل الحديث لكل لغة .

واذا كان الأمر كذلك في مجال العربية وفي مجال اللغات الافريقية يصبح من العسير على اللسانيات التفاظلية بين اللغة العربية وبين تلك اللغات أن تكون نتائجها كاملة الفائدة ويكون الاعتماد على اللسانيات التفاضلية في تفسير الأخطاء محدودا وغير متكامل . ولكن بالرغم من ذلك لا نتوقف عن تعليم اللغة العربية حتى يكتمل وصفها أو يكتمل وصف اللغات الافريقية بل يجب أن نقوم بمحاولات تجريبية ومستمرة حتى يكون هناك وصف متكامل فاذا تم هذا الوصف المتكامل للغة العربية ولغيرها من اللغات المقصودة كان علينا من السهل اقامة العلاقات التفاضلية بين العربية وبين كل لغة افريقية مع العربية وفي مجالاتها المختلفة سواء الأصوات أو التراكيب على أسس علمية واضحة بغية أن تثمر مجهوداتنا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من أبناء العالم الاسلامي .

ولهذا كانت محاولتنا هذه الاستفادة بما تم من دراسات تفاضلية بين اللغة العربية وبين غيرها من اللغات الافريقية على علاتها وقلّتها وعدم اكتمالها في كل الجوانب اللهم . الا الجانب الفونولوجي الذي يعتبر أكثر المستويات دراسة من غيره وبالقدر الذي يمكن أن يعتمد عليه .

وحينما يتعذّر علينا وجود الدراسات التفاضلية المتكاملة بين اللغة العربية وبين غيرها من اللغات المقصودة نلجأ الى الدراسات الجزئية

وحين تنعدم الدراسات التفاضلية الجزئية نلجأ الى تحليل الأخطاء ومقارنة هذه الأخطاء بالمنشأ اللغوي للمتعلم يمكن اعطاء شروح لغوية تفاضلية والتي منها يمكن أن نأخذ معلومات دقيقة لمعرفة المادة التربوية لنتجنّب هذه الأخطاء ونصححها بدقّة كما يمكن أن نقيسها على اللغات الأخرى التى وجدنا لها دراسات تفاضلية ما أمكن الى ذلك سبيلا .

وقد اعتمدنا على الدراسات التفاضلية التي قام بها أبناء بعض اللغات الافريقية بين اللغة العربية وبين لغاتهم في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

القســم الأول : توطئــة نظريــة

البــاب الأول : اللسانيــات التفاضلية وتعليم اللغات

الفصــل الأول : اللسانيــات التفاضلية وتحليل الأخطاء

1 ـ 1 : التسميــة الاصطلاحيــة للسانيــات التفاضليــة

لا يجد القارئ مصطلحا واحدا للسانيات التفاضلية حين يطالع الكتب والمجلات التــي تهتم بهذا العلم بل يجد مصطلحات مختلفة مثل علم اللغة التقابلي (1) والدراسات المقارنة أو التقابلية (2) وعلم اللغة التقابلي والتحليل التقابلي (3) .

ولعل التسمية الدقيقة المواكبة لعلم اللسان الحديث هي اللسانيات التفاضلية كما أثبت ذلك د . عبد الرحمن الحاج صالح بالأدلة القاطعة في مجلة "اللسانيات" المجلد الأول الجزء الأول 1971 في صفحة 20 وما بعدها وبالمجلد الأول/2 في صفحة 51 وما بعدها .

ولعل مصدر الاختلاف نشأ من تقارب اللسانيات التفاضلية باللسانيات المقارنة التاريخية وللتمييز بين المصطلحين قصر بعضهم اللسانيات التفاضلية على الأول واللسانيات المقارنــة التاريخيــة على الثاني (4) .

1 ـ 2 : نشأة اللسانيات التفاضليــة

تعتبر اللسانيات التفاضلية أحد فروع اللسانيات العامة وقد نشأت في أواخر القرن التاسع عشر ولكن كعلم مبرمج واضح الهدف ظاهر الكيفية يرجع تاريخه الى سنة 1957 بظهــور كتاب روبرت لادو (ROBERT LADO) والمسمى (اللسانيات عبر الثقافــــات)

---

(1) د . انجيل ، مذكرات علم اللغة التقابلي ، 1983 ـ 1984 .

(2) د . محمود اسماعيل صيني واسحاق محمد الأمين ، مذكرات التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء 1983 ـ 1984 .

(3) مجيد الماشطة ، دور الدراسات المقارنة (أو التقابلية) في عملية تعليم اللغات ، مقال مكتوب .

(4) د . انجيل ـ المصدر السابق لها .

وتهدف اللسانيات التفاضلية الى تفسير الظواهر اللغوية من الناحية الوصفية في لغة ما بالمقارنة مع لغة أخرى للاستفادة من الناحية التطبيقية في تعليم اللغات وهي بهذه الوضعية تشتمل على نظرية الترجمة . وفحوى النظرية أن اللغة الأم تتداخل في عملية تعليم اللغة بهدف تحديد الصعوبة فيها بنقاط الاختلاف وتحديد السهولة بنقاط الشبه بين اللغتين كما حدد ذلك روبرت لادو (ROBERT LADO) وفي كتابه المذكور سابقا . وبهذا الوضع تعرف اللسانيات التفاضلية بأنها العلم الذي يصف اللغات في مستوياتها المختلفة ومقارنتها فيما بينها .

1 — 3 : كيفيــة تطبيق اللسانيــات التفاضليــة

يمكن الحصول على نتائج تعليمية بدراسة وصفية لكل لغة على حدة وفي أي مستوى من مستوياتها ومقارنة نتائج كل لغتين أو أكثر لكافة المستويات وعلى ثلاثة مراحل : مرحلة الشكل ومرحلة المعنى ومرحلــة التوزيــع بهدف الوصول الى تحديد نقاط الصعوبة ونقاط السهولة فيها .

وتستنــد اللسانيات التفاضليــة في فلسفتها تلك على النظرية التركيبيــة التي كانت سائدة آنذاك وقبل ظهور النظرية التحليليــة والتفريعية . وأول ما طبقت النظرية على تعليم اللغــة الانكليزيــة للناطقين بغيرها بهدف تقديم اكليزيــة موحّدة للأجانب وقد أحرزت نجاحــا باهرا في تطبيقهــا على متعلمي اللغــة الانكليزيــة للناطقين بالاسبانيــة (1) .

1 — 4 : رواد اللسانيــات التفاضليــة

من أبــرز رواد النظريــة السيد روبرت لادو (ROBERT LADO) والسيد فريز (FREISE

---

(1) GRILLE DE CLASSEMENT TYPOLOGIQUE DES FAUTES, F. DEBYSER. M. HOUIS.C. ROJAS.P. 2

"إن أكثر المواد فاعليــة هي تلك التى تعد بناء على وصف علمي للغة المراد تعلمها مع وصف موازن لــه في اللغة الأصلية للدارسين" ومن الأدلّة على توكيد وتعزيز نجاح اللسانيات التفاضلية أعمال اللغويين الذين درسوا أثر الاحتكاك المباشر بين اللغات في الأوضاع المزدوجة اللغــة اذ لاحظوا ميل المتحدثين الى نقل لغاتهم أو ثقافاتهم ... الى اللغة الأجنبية(1). ويرى بعض المربّين أنه مع تطوّر اللسانيات اعتقد أن مفتاح المشكل يكمــن في الدراسة التفاضلية (المقارنة) (2).

ومن الأدلّة الفعلية في الواقع والتى تؤيّد كل ما سبق مــلاحظاتنا عند زملائنــا الأتراك في ميلهــم الى نقل نظام لغتهم الى اللغة العربيــة في حديثهم معنا ومــن أمثلة ذلك مــا أذكره من عبارة قــول أحدهم : "أدافع الاسلام" وعندما سألتــه إن كان الفعل "أدافع" متعدّيا أم لازمــا في اللغة التركيــة ؟ أجاب بأن الفعل متعــدّ وهو لازم في اللغة العربيــة لذلك قال أدافع الاسلام ولم يقل أدافع عن الاسلام .

وهكذا بلغت اللسانيــات التفاضليــة مكانة مرموقــة بعد صدور كتاب السيد روبرت لادو (ROBERT LADO) ووصل الحماس ذروتــه في مثل تلك الرسائل التى كتبت في هــذا الشأن بدون تبرير لاختيارهم طريق اللسانيــات التفاضلية (3) . وبالمقابل هناك اليــوم حماس مماثل للقيام بمثل تلك الدراســات التفاضلية بالنسبــة للغة العربيــة وذلـــــك بواسطــة الدول العربيــة وبصفــة خاصــة المنظمــة العربيــة للتربيــة والثقافة والعلوم بهدف نشــر اللغــة العربية من غير العرب .

1 — 5 : <u>النظرية التحويليــة والتفريعيــة واللسانيات التفاضليــة</u>

ظهرت النظريــة التحويليــة والتفريعيــة بظهور كتاب تشومسكــي (CHOMSKY) المسمى (SYNTACTIC STRUCTURES) في سنة 1957 م.

---

(1) د . محمــود اسماعيل صيني واسحاق محمــد الأمين، المصدر السابــق لهمــا .

(2) MUSA ABAKAR Abdelrahmān, ETUDE SOCIOLINGISTIQUE DU CONTEXTE MULTILINGUE DU SOUDAN ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES , 1982, P. 229 .

(3) مجيد الماشطة المصدر السابق له .

وذلك في نفس تاريخ صدور كتاب روبرت لادو (ROBERT LADO). وعبّر تشومسكي (CHOMSKY) في هذا الكتاب عن الصيغة الأولى للنظرية التحويلية والتفريعية ثم جاء بالصيغة الثانية بصدور كتابه الثاني 1965.

وأخيرا جاءت الصيغة الثالثة وهي علم الدلالة التوليدي (1) .

وتهدف النظرية التحويلية والتفريعية الى تكوين نظرية شاملة تنتظم عموم اللغات والتمييز بين ما يخص لغة معيّنة وبين ما يخص اللغات بصورة عامة (2) وهي بهذا الوضع تختلف عن النظرية التركيبية في اهتمامها بالوجوه المتشابهة وليس بالوجود المختلفة وذلك مثل الخطوات اللاشعورية التي تمر بها عملية تكوين أو فهم الجملة في ذهن الانسان والمكونات الثلاثة لكل لغة: المكوّن النحوي والمكون الدلالي والمكوّن الصوتي .كما أنها اهتمت بشرح الجانب النظري من مفاهيمها شديدة التعقيد والتجريد كما وضّح ذلك (تشومسكي (CHOMSKY) نفسه في مؤتمر تعليم اللغات الأجنبية في أمريكا عام 1966 وبهذا الوضع لم تلتفت النظرية الى التطبيقات التربوية كما أنها لم تهتم بها غير أنها مع ذلك أثرت على اللسانيات التفاضلية اذ بظهور النظرية التحويلية والتفريعية تراجعت النظرية التركيبية بل انحسرت وبهذا أهملت اللسانيات التفاضلية بانحسار النظرية التركيبية التي تعتمد عليها اللسانيات التفاضلية في تطبيقاتها الى فترة من الزمن .ويرجع انحسار النظرية التركيبية الى النقد الذي وجهته النظرية التحويلية اليها في مبادئها بعدم صحتها وبرهنت على ذلك كما برهنت على صحة المبادىء التي جاءت بها هي.

---

(1) مجيد الماشطة، المصدر السابق، ص: 399.

(2) نفس المصدر السابق، ص: 402 .

وبما أن نقد النظرية التحويلية والتفريعية لم يكن موجها الى اللسانيات التفاضلية مباشرة فقد بعثت من جديد معتمدة على النظرية التحويلية والتفريعية وبصفة خاصة في صيغتها الثالثة.

1 — 6 : بين النظرية التحويلية والتفريعية والنظرية التركيبية

تعتبر النظرية التحويلية متفوقة على النظرية التركيبية وذلك في ربط النظرية التحويلية بين اللغات والظواهر الأخرى المرتبطة باللغة بل ذهبت أبعد من ذلك بتحديد العلاقة بوضوح وموضوعية بين تلك الظواهر وبين اللغة.

ومن بين اختلاف وجهتي نظر النظريتين دلالة الخطأ عند كل منهما فبينما يدل الخطأ على الصعوبات التي تواجه المتعلم عند اصحاب النظرية التركيبية يدل على التطور والنمو عند أصحاب النظرية التحويلية. ولا أرى أن هناك تناقضا بين وجهتي النظر اذ التطور لا ينفي الصعوبات الواقعة فعلا كما أن الصعوبات لا تمنع من حدوث التطور اذ بازالتها يحدث التطور.

وأظهر خلاف بين النظريتين يبدو في علاج كل منهما للخطأ فأصحاب النظرية التركيبية يعالجون الخطأ بطريقة واضحة فعّالة وذلك بالاهتمام بنتائج اللسانيات التفاضلية والاستفادة منها في علاج الأخطاء وذلك بالتركيز والاكثار من التدريبات في موضع الصعوبة وهم بهذا الوضع يمتازون ويتميزون على أصحاب التحويلية الذين يهتمون بطريقة الأداء اللغوي والمقارنة بين كيفية تعلم الطفل للغته الأولى واللغة الأجنبية. والعلاج للخطأ ليس واضحا لعدم اهتمام هذا الاتجاه بالتطبيقات التربوية.

الفصل الثاني

تحليل الأخطاء وتعليم اللغات

2 — 1 : الخطأ : يعني الخطأ الانحراف عن ما هو مقبول في اللغة حسب المقاييس

التي يتبعها الناطقون (1) واذا حصل اتفاق على وقوع الخطأ لم يحصل اتفاق على سبب الخطأ الذي يحدثه وهناك وجهات نظر مختلفة في ذلك فهناك النظرة التقليدية ونظرة التركيبين ونظرة التحويليين وجهة نظر حديثة .
فأما النظرية التقليدية فتعزوه الى عدم معرفة القواعد وتؤكد على تجنبه وعلى زواله بالاكثار من شرح القواعد حتى لايتعوّد المتعلم على عادات نطقية سيئة هادفة من ذلك لاكتساب الملكة اللغوية وحدها وهو العلاج الوحيد في نظرها . أما التركيبيون فيرجعونه للتداخل اللغوي أما التحويليون فيعتقدون أن سببه الأساسي هو الابتكار. وقد تقدم في الفقرة السابقة وجهة نظر علاج كل منهما . أما النظرة الحديثة فتعتبر نظرة ايجابية فهي تعتقد أن الخطأ واقع لامحالة في ذلك بل هو ضروري لعلمية التعلم وللكشف عن صعوبات المتعلم ومدى صحة فرضياته . كما أنه يهيئ للمتعلم الاستراتجية التي يتبعها والمنهجية المناسبة لاكتساب الملكة التبليغية ولعل أحدث ما في ذلك نظرية أحداث الكلام . ومما سبق ذكره من وجهات النظر المختلفة في وقوع الخطأ وكيفية زواله يبدو أن البعض يخلط بين اللغة كمثل اجرائية مكتسبة وبين قواعد اللغة التى هي العلم النظري لتلك المثل . فالواقع أن ليس هناك ارتباط بين اللغة وقواعدها بمعنى أن الانسان قد يعرف اللغة ويجهل قواعدها والعكس صحيح . ومعرفة الفرق بين الأمرين تؤدي الى الانطلاق من الاستراتجية الصحيحة العلمية لتعلم اللغة .

والأخطاء نوعان أخطاء نظامية وأخطاء غير نظامية (2) وتسمى النظامية

---

(1) د . انجيل ، المصدر السابق لها .

(2) د . نفس المصدر السابق .

أخطاء مقدرة أو ملكة وتسمى غير النظامية أخطاء أداء . وأهم النوعين من الأخطاء النظامية وذلك لتكرار حدوثها عند المتعلمين في مستويات اللغة المختلفة بسبب جهل المتعلم أما للقاعدة واما بسبب التداخل اللغوي مع علم المتعلم للقاعدة وأغلبه في اللغة الثانية . أما الأخطاء غير النظامية فتحدث في اللغة الأولى والثانية ومسببلتها لاتكون ثابتة مثل زلّة اللسان بعدم تطبيق القاعدة من جراء تعب أو ظروف نفسية طارئة ويمكن أن تزول بزوال مسبباتها العارضة وبواسطة المتعلم نفسه .

2 — 2 : أسلوب تحليل الأخطاء

ظهر أسلوب تحليل الأخطاء كأسلوب مستقل ذا منهج خاص في أواخر الستينات وأوائل السبعينات(1) وفحواه أنه يمكن التعرف على الصعوبات التي تواجه المتعلمين عن طريق أخطائهم التي يرتكبونها ومعرفة مدى الصعوبات التي تجابههم بنسبة الأخطاء المائوية ومعرفة ما يناسبهم أو بالاصح ما يناسب كل مجموعة منهم من مناهج . ومن أهم العوامل التي أدت الى ظهور وأهمية الخطأ في نفسه واهتمام الباحثين به في امكان الاستفادة منه في عملية التعلم ومما عزز ذلك المآخذ التي أخذت على اللسانيات التفاضلية وتلك المآخذ هي فيما يلي (2) :

أولا — عدم تمكّن من أجروا الدراسات التفاضلية في اللغة العربية من جهة ومن جهة أخرى المبالغة في امكانية اجراء المقارنة في كل المجالات. ويمكن تفنيد هذا المأخذ

---

(1) مجيد الماشطة ، المصدر السابق له ص: 408.

(2) نفس المصدر السابق له ، ص: 405 .

بأنه لايقدح في الدراسات التفاضلية نفسها وإنما يقدح في من يقومون بتلك الدراسات وهو مأخذ يمكن تجنبه .

ثانيا — المبالغة في جعل التداخل السبب الوحيد في ارتكاب الأخطاء بدليل أن دراسة الاسبانية والانكليزية لم يثبت ذلك وبدليل ارتكاب أخطاء شائعة عند متعلمي تلك اللغة . صحيح أن أسباب الأخطاء لاتنحصر في التداخل وحده وهذا لاينفي أن يكون التداخل من بين الأسباب بل هو من أهم الأسباب وأكثرها في تعليم اللغة الثانية كما ثبت بالتجربة والملاحظة كما ذكرنا سابقا وكما سيأتي في تعليل أسباب الأخطاء في القسم الثالث والأخير من هذه الرسالة ولا ينفي ارتكاب الأخطاء الشائعة عملية التداخل .

ثالثا — جمود وعموم مطلق في استنتاج افتراض الحالات المتشابهة أسهل من المختلفة فقد يكون المتشابه أصعب ، ومن أبرز المبادئ الحديثة في تعليم اللغات التدرج من السهل الى الصعب فاذا ثبت أن المتشابهة أصعب من الحالات المختلفة في بعض الأحوال ولسبب من الأسباب فيمكن تطبيق هذا المبدأ .

رابعا — معرفة الكثير من نتائج الدراسات التفاضلية سلفا عند المعلم المتمرس. والمعروف أن نتائج الخبرة لاتعوض عن نتائج البحث العلمي الصحيح .

خامسا — المبدأ الأساسي للدراسات التفاضلية أصبح مشكوكا فيه والتجارب عليه غير صالحة ونتائجها محدودة في التنبؤ بالأخطاء . ولعل النجاح الذي حققته الدراسات التفاضلية في تطبيقها على اللغة الانكليزية مع غيرها مع اللغات يدحض ذلك المأخذ (1) .

---

(1) انظر صفحة 10 .

رأينا فيما سبق نوعين من اساليب تعليم اللغات أولهما التحليل التفاضلي وثانيهما تحليل الأخطاء وكل منهما يعتقد بصحة مبادئه وخطأ مبادئ الاسلوب الآخر وقد أدلى كل بحجته فيما ذهب اليه ودعم رأيه بالأدلة والبراهين .

واذا كان غالبا ما تعتمد الأساليب والمبادئ على نظريات فهي كالنظريات لا تكون كلها صحيحة كما لا تكون كلها خاطئة إذ لابد أن تجمع بين الصحيح والخاطئ من المبادئ وكل ما مر الزمن يمكن أن نضيف الى صحيحها ما استجد من حقائق، واكتشافات علمية لتصحيح خاطئها وبذا تطوّرت النظريات واساليبها ومبادئها .

الفصل الثالث

التوفيق بين أسلوبي اللسانيات التفاضلية وتحليل الأخطاء

3 ـ 1 : نشأة الأسلوب الجديد

من السهل طرح الخاطئ من الأسس والمبادئ في النظريات كلما تبيّن خطؤها وذلك مع مرور الزمن وابقاء ما ثبت بالأدلة والبراهين ولعل تلك الحقيقة هي التي فرضت نفسها على بعض الباحثين الجمع بين كل من محاسن اسلوب اللسانيات التفاضلية ومحاسن اسلوب تحليل الأخطاء للاستفادة بما ثبت صحته من المبادئ والأسس لكل من الأسلوبين اللذين تكاملا بمحاسن كل . ونحو الأسلوب الجديد يرتكز على جرد الأخطاء الشائعة وتفسيرها بقوانين المفاضلة الأجنبية كما ينطقها أشخاص معينون وهذا ما فعلناه نحن بجرد الأخطاء الشائعة عند متعلمي اللغة العربية بالمركز الاسلامي الافريقي للناطقين باللغات الافريقية .

---

(1) مجيد الماشطة ، المصدر السابق له ص: 409.

ويمكن أن تكون تلك العربية أساسا للدراسة التفاضلية ويمكن التعرف على خواصها بالاشارة الى كيفية ومدى انحرافها عن اللغة العربية المعاصرة ومن وصف كامل لعربية المتعلمين نستطيع أن نرى أية عوامل غير لغوية تحدد خواصها وتحليل الاختلافات بين هذه العربية والعربية الصحيحة رد الفروقات الى مسبباتها اللغوية أي تداخل لغات المتعلمين والفروقات غير اللغوية كالعوامل الحضارية والنفسية وطبيعة اللغة العربية المعاصرة .

3 _ 2 : أهمية التحليل التفاضلي وتحليل الأخطاء بالنسبة للعربية

تنتظم العالم العربي نهضة تعليمية عامة في جميع ميادين المعرفة العلمية ومن بينها تعليم اللغة العربية فهناك المؤسسات التعليمية المختلفة لنشر المعارف والثقافة العربية ونشر اللغة العربية كلغة أولى وهناك أيضا المؤسسات المتخصصة لنشر العربية كلغة ثانية والتي تعد مناهجها على هدى علم اللسان الحديث بالأخذ بالأساليب الصحيحة مثل أسلوب اللسانيات التفاضلية وتحليل الأخطاء اللذين يعتمد عليهما العلماء والأخذ بهما في العصر الحديث لنشر العربية (1) وبهذا يكون المنهجان _ تحليل الأخطاء والتحليل التفاضلي _ أساسا لا ينبغي اهماله عند تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (2) . وقد قام معهد الخرطوم الدولي للغة العربية بعمل كثير من البحوث المتعلقة بتعليم العربية كلغة ثانية . واهتم كثيرا بمنهجي تحليل الأخطاء واللسانيات التفاضلية (3) وقد بلغت هذه البحوث ثمانية وثلاثين بحثا على اللغات الافريقية

---

(1) د . محيي الدين صابر، المجلة العربية للدراسات اللغوية ، اغسطس 1982 م ص13_22 .
(2) د . محمود كامل الناقة، المجلة العربية للدراسات اللغوية، فبراير 1983، ص 35 .
(3) انظر المجلة العربية للدراسات اللغوية العدد الأول اغسطس 1982 ص: 133 .

البـــاب الثـانـي

اللســـان

الفصل الأول : علـم اللسان البشـري

1 ـ 1 ماهية اللسان البشري

سنتحدث عن علم اللسان البشري أوعلم اللسان العام أو اللسانيات العامة وعلم اللسان العربي لأن موضوعنا الذي نحن بصدده يتعلّق بتحليل الأخطاء التى تقع من المتعلمين في المستويات المختلفة للسان العربي . ويقصد بعلم اللسان البشري الدراسة العلمية للسان البشري بصفة عامة ويقصد بعلم اللسان العربي الدراسة العلمية الخاصة باللسان العربي .

وبما أن اللسان هو الموضوع الذي يتناوله علم اللسان بالدراسة فمن المناسب أن نحدد اللسان نفسه أولا . وقد وضّح هذه الحقيقة اللغويون من خلال تعريفاتهم للسان ومن ذلك على سبيل التمثيل لا الحصر ما قاله اللغوي الفرنسي (A. MARTINT) : "إن اللسان هو أداة تبليغ يحصل على مقياسها تحليل لما يخبره اللسان على خلاف بين جماعة وينتهي هذا التحليل الى وحدات ذات مضمون معنوى وصوتي ملفوظ وهي العناصر الدالة على معنى (MONEMES) ويتقطّع هذا الصوت الملفوظ بدوره الى وحدات مميّزة ومتعاقبة وهي العناصر الصوتية (PHONEMS) ويكون عددها محصورا في كل لسان وتختلف هي أيضا من حيث ماهيتها والنسب القائمة بينهما باختلاف الألسنة"(1) ويتضح من التعريف كل الصفات اللازمة للسان والتي لاتجتمع كلها لغيره في الأنظمة الدلالية . ويعتبر التبليغ أي الافادة الوظيفة الأساسية التي يقوم بها اللسان من بين وظائفه المتعددة التي أوصلها اللغوي المشهور (ياكوبسن) (JAKOBSON) الى ست وظائف كالوظيفة التعبيرية والوظيفة الخطابية والوظيفة التوصيلية التي تعني اثارة السامع حتى لاينقطع من المتكلم وأخيرا الوظيفة الجمالية .

---

(1) اللسانيات ، العدد الأول ، ص: 32 .

1 — 2 : علم اللسان البشري

يعتبر علم اللسان فرعا عن علم الأدلّة (SEMIOLOGIE) والعلاقة بينهما علاقة تضمينية من الخاص الى العام بالنسبة لعلم اللسان ومن العام الى الخاص بالنسبة لعلم الأدلة. وأقدم خطوة لتحليل اللسان لعلّها ترجع الى حفظ الكلام من الزوال بتصوير معانيه بصور ترمز اليها من قريب أو بعيد. وبعد زمن طويل وتفكير عميق اهتدى البعض الى أن للسان مستويين من التحليل العناصر الدالة وغير الدالة ثم تمكّنوا من تمثيل العناصر غير الدالة برموز بعد أن كانوا يمثلون المعاني. وهكذا توالت التحليلات على اللسان على مر الدهور حتى وصل علم اللسان الينا بمفهومه الحالي واكتمال مناهجه.

1 — 3 : علم اللسان العربي

تعني لفظة "علم اللسان" الدراسة العلمية للسان كما سبق وهو المعنى الذي قصده علماؤنا قديما تمييزا له بما هو خارج عنه من العلوم الأخرى المختلفة وقد ورد لفظ "علم اللسان" في كثير من المؤلفات العربية منها المخصص لابن سيدة ومقدمة ابن خلدون. كما ورد في مقدمة ابن خلدون لفظ "علوم اللسان" وهي الفنون المختلفة التي تتضمنها علوم اللسان ومنها علم النحو وعلم الصرف وعلم اللغة وعلم البلاغة وعلم العروض.

واستعمل علماؤنا أيضا لفظ "علم اللسان العربي" للدلالة على هذه الفنون التي ذكرناها الا أنها مقصورة على اللغة العربية فقط.(1) غير أن أبا عمرو بن العلاء وأصحابه والخليل وسيبويه وأصحابهما استعملوا لفظ "العربية" أو "علم العربية". وقد ورد ما يدل على مفهوم اللسان في تحديد ابن جني للغة اذ يقول: "أما حدها فانها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"(2). ويميل بعض اللغويين المعاصرين ومنهم د. عبد الرحمن الحاج صالح إلى تفضيل استعمال كلمة "لسان" على كلمة "لغة" لدلالة الأولى على المفهوم العام دائما بخلاف الثانية التي تدل على معان فرعية أخرى ربّما غلبت على المفهوم العام الذي دلت عليه في تحديد ابن جني مثل معناها في مقابلتها لكلمة نحو وكلمة اصطلاح وغير ذلك.

---

(1) د. عبد الرحمن الحاج صالح، علم اللسان، مطبوعة.
(2) الخصائص، 1، 33.

وتعتبر هذه الألفاظ السابقة وما تدل عليه من معان أقرب الى المفهوم العلمي الحديث بل هناك من المفاهيم ما لم تكتشفها اللسانيات الغربية منها على سبيل المثال لا الحصر مفهوم اللفظة الذي سيأتي الحديث عنه فيما بعد . وتعتمد هذه المفاهيم على نظرية النحو العربي للمدرسة الخليلية ومن جاء بعد من العلماء العباقرة مثل تلميذه سيبويه ومن جاء بعدهما ممن فهموا مقاصدهما من هذه المفاهيم وعملوا على بعثها من جديد بعد فسادها بتأثير الفلسفة اليونانية مثل الرضي الاستراباذي وغيره .

الفصل الثاني : تحليل لبعض جوانب اللسان العربي

2 — 1 : منهج اللغويين العرب لتحليل اللسان

يعتبر أبو الأسود الدؤلي أول لغوي (1) قام بمبادرة علمية حقيقية بالنسبة لعلم اللسان العربي اذ لم يعثر على أثر لأحد سبقه في هذا المجال . وهذه المبادرة هي استقراؤه للمادة اللسانية للقرآن واستنباطه من هذه المادة ثلاثة مقاييس نحوية هي أن الفاعل مرفوع والمفعول منصوب والمضاف مجرور . ووضع علامات خطّية للدلالة عليها كما وضع النقط كعلامات للحركات وهي تعني الآن الاعجام بعد أن حصل تطوّر آخر بوضع علامات جديدة تقوم مقام النقط . ولعلى قيمة هذا العمل تكمن في اتباعه للمنهج العلمي الذي اخترعه لأول مرة . ويعتبر هذا العمل بادرة علمية اتّبعها وطوّرها من جاء بعده من تلاميذه أمثال أبي عمرو بن العلاء وعبد الله بن أبي اسحاق الذين اتسمت بحوثهما بالموضوعية والمنهجية العلمية اذ يرجع الفضل للأول في عمل البحوث الميدانية على أسس عليمة وذلك حين أعد فريقا من العلماء لجمع اللغة وتدوينها من أفواه الناطقين السليقيين بهدف معرفة الأداء العربي الفصيح . ويرجع الفضل للثاني في توسيع استعمال القياس ومواصلة استنباط القواعد النحوية وتعليل الظواهر اللغوية . وهكذا تكتمل عملية البحث العلمي المثلى بتكامل مجهودات هذين العالمين اللذين وضعا الأسس الصحيحة لمن جاء بعدهما من العلماء الأفذاذ

---

(1) للردّ على من ادّعى أن هذه المبادرة كانت خرافة يراجع ما كتبه عبد الرحمن الحاج صالح في كتابه "علم اللسان العربي وعلم اللسان العام".

مثل الخليل، وسيبويه ورفاقهما الذين أبدعوا في تطوير هذا المنهج العلمي فيما بعد لتحليل اللغة العربية بادخال المفاهيم الرياضية واستعمالها في تحديد النظام اللغوي بدقـــة مثل ادخال الشكل المعروف حاليا لضبط النظام الكتابي وإصلاحه .

2 ـ 2 : أدلّـة اللسان وانتظامها في النظام اللغوي

يعتبر اللسان أداة للتبليغ والتخاطب وهذه الأداة هي في نفس الوقت وسيلة لتحديد الأفكار والمعاني بواسطة الألفاظ وعلى مستويات متفاوتة مما تواضع عليه المجتمع من ألفاظ ومعان بهدف التفاهم فيما بينهم . وبما أن الألسنة وضعية فلا بد أن تختلف عن بعضهـــا باختلاف الشعوب لأن كل منها له خصائصه الخاصة به والتي تنفي عدم تطابق المفاهيم عند كل الشعوب إلا أن اللغات مع ذلك تشترك في صفات عامة مما يمكن أن يميّزها عـــن غيرها من الأدلّة الأخرى .

2 ـ 3 : مستويـات التحليـل

مستويات التحليل هي عبارة عن نظام من الوحدات يتداخل بعضها في بعض على شكل عجيب وتتقابل فيها بناها في المستوى الواحد التقابل الذي لولاه لما كانت هناك دلالة (1) وسننطلق في تحليلنا من مستوى اللفظة " أنظر فيما يلي تحديدنا لهذا المصطلح " ثـــم المستويات الأدنى من مستوى اللفظة وسنختم ذلك بمستوى التراكيب . ويجئ حديثنـا النظري عن هذه المستويات بناء على تحليلنا للأخطاء التي ارتكبها متعلموا المركز الاسلامي الافريقـي في هذه المستويات.

2 ـ 4 : اللفظـــــة

يعتبر مستوى " اللفظة " هو المنطلق الموضوعي للمتحدّث إذ اللفظة هي أقل ما يمكن أن ينطق به من الكلام المفيد ومما يصلح أن يكون مبنيا على اسم آخر أو فعل أو مبنيا عليه اسم آخر أو فعل . وهي اما أصل أو فرع فالأصل أي النواة هي العنصر الذي لازيادة فيه ولا يمكن أن ينحل الى ألفاظ أخرى أصغر . والفرع هو الأصل مع زيادة عنصر أو أكثر (الأصل + ن عنصر)

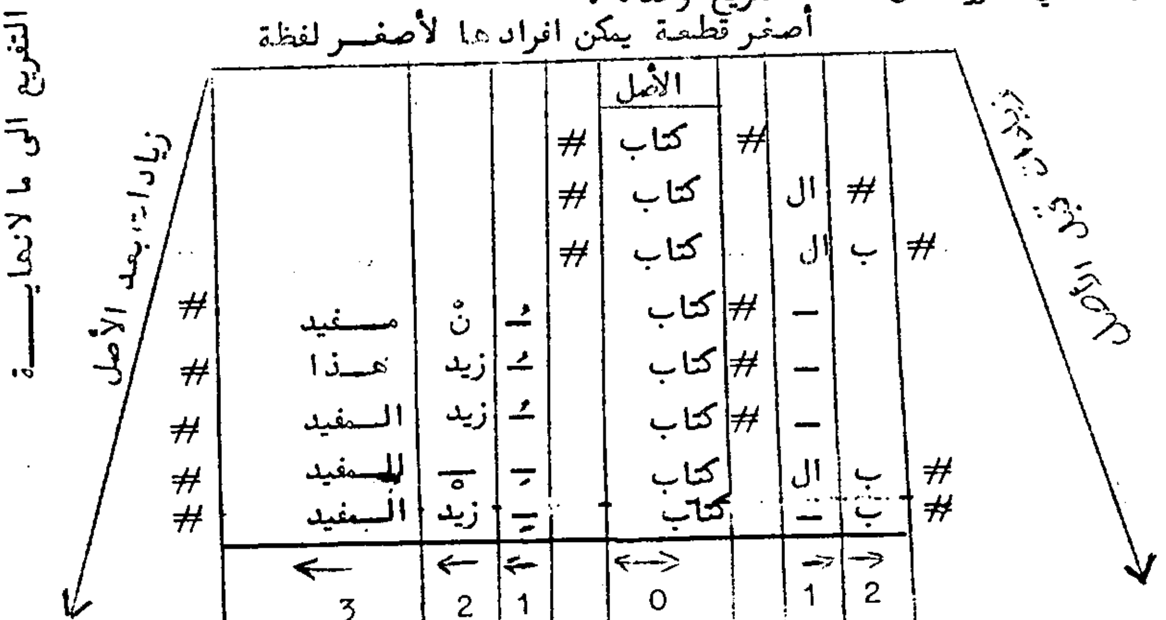
---

(1) اللسانيـات ، العدد 4 ، ص: 35 .

ومثال الأصل # كتاب # أو # بالكتاب # أو # كتاب مفيد # أو # كتاب زيد هذا # أو # كتاب زيد المفيد # أو # بالكتاب المفيد # أو # بكتاب زيد المفيد # وهكذا يمكن أن يزاد على اللفظة الأصل من العناصر المخصصة الى ما لانهاية الا أن قدرة الانســـان المحدودة لاتقبل من أنواع اللفظات الا ما كان في حدود طاقتها .

وقد يكون التفريع بزيادة عنصر أو أكثر قبل الأصل كما في المثال الثاني (أل) والثالــث (ب + آل) وقد يكون التفريع بزيادة عنصر أو أكثر بعد الأصل كما في المثال الرابع (اعراب + تنويــن + صفة) والخامس (اعراب + اضافة + اسم اشارة) والسادس (اعراب + اضافــة + صفة) وقد يكون التفريع بزيادة عنصر أو أكثر قبل الأصل وبعده كما في المثال السابــع (ب + ال + أصل + اعراب + صفة) والمثال الثامن (ب + أصل + اعراب + اضافة + صفة) .

وفيما يلي صورة مثال هذا التفريع وحدّه .



ويمتنع إجتمــاع بعض الزيادات مع بعض مثل اجتماع أداة التعريف والتنوين أو اجتماع أداة التعريف والاضافة أو اجتماع الاضافة والتنوين وهو ما يسمى بالتعاقب كما يمتنع اجتماع زيادتين لمعنى واحد .

واللفظة اما اسمية وهي التي نواتها اسم كما في الأمثلة السابقة واما فعلية وهي الــتى نواتها فعل مثل # أن فعلت # و # أن أفعل # و # إفعلّ # وهي تختلف عن الاسمية

من وجهين أوّلهما أن لها ثلاثة حدود حدّ الفعل الماضي وحدّ الفعل المضارع وحد فعل الأمر كما في الأمثلة السابقة على التوالي بخلاف الاسمية التى لها حد واحد وثانيهما أنها تشتمل على عنصرين في داخل النواة تربط بينهما علاقة بنوية إذ الاسم الذي يتصل بالفعل في داخل النواة لايمكن أن يزول الا تقديرا بخلاف علاقة ربط عناصر اللفظة الاسمية الاتصالية. ولكل حد من حدود اللفظة الفعلية زياداته الخاصة به فمن علامات حد الفعل الماضي قد وأن وما ومن علامات حد الفعل المضارع نون التوكيد وقد ولمّا وسوف ومن علامات حد فعل الأمر البناء ونون التوكيد (1) .

2 ـ 5 : الكلم

وهي العناصر الدالة على المعنى الافرادى المتكوّنة من وحدات المستوى السابق لها وهي أقل ما يمكن أن ينطق به مما يدل على معنى . وبناء على هذا التعريف يدخل في مفهومها الحركات الاعرابية لدلالتها على معنى كما يدخل في ذلك كل ما يمكن أن يدخل في درج الكلام مما يدل على معنى مثل النسب وغيره .

والكلم أنواع منها المتمكّن الأمكن والمتمكّن وغير المتمكّن فالمتمكّن ما تنفصل بنفسها وتستقل بمعناها وغير المتمكّن سائر الأدوات مثل حروف المعاني والأسماء غير المتمكّنة والأفعال الناقصة . وتتميّز الكلم عن بعضها البعض بالحروف .

2 ـ 6 : الدوال (أى الوحدات الدالة)

الدوال ضربان ما يدل بعدمه وما يدل بوجوده أما ما يدل بوجوده فينتج عن انتظام العناصر الأولية في وحدات انتظامات مختلفة الا أنها محدودة ومحصورة وتخضع لمقاييس عامة ومعيّنة . وهي ثلاثة أنواع الأصل والصيغة وحرف المعنى . فالأصل والصيغة مجردان لايحدثان في الكلام الا مندمجين وتتكون منها الأسماء المتمكّنة والأفعال المتصرّفة .

---

(1) لمزيد من التفاصيل والتوسّع أنظر د . عبد الرحمن الحاج صالح ، علم اللسان العربي وعلم اللسان العام ، ص: 669 ـ 710 .

أما حرف المعنى فهو كلمة محسوسة بنيت بناء لازما لتخصيص دلالة الأسماء والأفعال السابقة الذكر.

أما ما يدل بعدمه فهو ما يسمى بترك العلامة وهو كل ما يدل على معنى بعدم ثبوته في اللفظ ومقابلته لثبوت غيره. (1)

2 — 7 : الحروف

الحرف في أصل اللغة هو طرف الشيء والحد الذي ينتهي اليه التحليل لفظا أو خطا. وفي الاصطلاح هو أصغر أجزاء الكلام التى لاتقبل التجزأة بعد ذلك. والحرف عند ابن سينا كما يحدّده بقوله: "والحرف هيئة للصوت عارضة له يتميّز بها عن صوت آخر مثله في الحدّة والثقل تميزا في المسموع" (2)

ويقول د. عبد الرحمن الحاج صالح "فالحرف في الوضع هو جنس من الأصوات وليس صوتا محصّلا معيّنا فالجيم كعنصر لغوي له وظيفة وهي أن تتمايز معاني الكلم بوجوده أو عدمه وهو عنصر صوري ويؤديه المتكلمون بكيفيات مختلفة وكل كيفية تنتج صوتا واحدا معيّنا مغايرا الى حد ما لأصوات الجيم التى تنتجها الكيفيات الأخرى"(3) إذن هناك ما يمكن أن يرجع الى التأدية بكيفياتها المختلفة بين المتكلمين حسب اختلاف مجتمعاتهم وحسب اختلاف أقاليمهم كما هو مشاهد اليوم بين مجتمعات العالم العربي مثل تأديتهم للجيم واختلافهم في ذلك، وهناك ما يرجع الى الوضع وهو لاخلاف فيه لأنه مجرّد من أغراض الاستعمال.

2 — 8 : مخارج الحروف

تعتبر مخارج الحروف وصفاتها اللازمة العناصر التى يتقابل بعضها ببعض لتكون المستوى الأعلى منها وهو الحروف. وتكون دلالة مخارج الحروف وصفاتها اللازمة بتقابلها

---

(1) اللسانيات، العدد 4، ص: 35 .

(2) أسباب حدوث الحروف، ص: 60 .

(3) اللسانيات، العدد 4، ص: 39 .

على أساس اتحاد الهويات واختلافها فتتمايز فيما بينها وتتميّز الحروف بها . ومخارج الحروف وصفاتها اللازمة هي احداثيات لنظام الحروف وهي محدودة .

2 — 9 : البنيــة التركيبيــة

إن الوضع اللغوي في النظريــة الخليلية الحديثة وضعان بنوي واصطلاحي فالأول هو جعل الشيء على هيئة مخصوصــة سواء كان دليلا على شيء آخر أم لا . ويرادفه البناء والتركيب. أما الثاني فكما حدّده الرضي "جعل اللفظ دليلا على المعنى قصد التواطــؤ عليه بين قوم "(1)

وبناء على التحديد السابق لكل من الوضع البنوي والوضع الاصطلاحي يتضح أن الوضع اللغوي أعمّ أعني أكثر تجرّدا من الوضع الاصطلاحي ولو تضمّن الوضع الاصطلاحي الوضع البنوي .

والبناء مفهوم صوري نحوي بخلاف الاسناد الذي هو مفهوم صوري أيضا الا أنه مرتبط بالافادة . ويقول سيبويه في هذا المعنى "المسند والمسند اليه هما ما لا يستغني واحد منهما عن الآخر فعبدالله أخوك كلام مستغنى "... أي جملة مفيدة . أما البناء فشيء آخر عند سيبويه فالمبتدأ كل اسم ابتدئ ليبنى عليه كلام ... ليس كل اسناد بناء وليس كل بناء اسناد مثلا العلاقة بين الفعل مع فاعله من جهة والمفعول به من جهة أخرى علاقة بناء وليس بينهما اسناد انما الإسناد هو بين الفعل وفاعله ههنا . ويقول د . عبدالرحمــن الحاج صالح في هذا المعنى "يكفي أن نقول ان معرفة هذه البنى على حقيقتها ودون الخلط بينها وبين آليات الافادة من جهة والمفاهيم الراجعة الى المعاني وحدهــا ... من جهة أخرى جدّ ضرورية لا يمكــن أن يستغنى عنها في أي ميدان من الميادين التى تعالج أو تتعرّض لها كيفــما كان" .

---

(1) اللسانيــات ، العدد 4، ص: 40 .

ويستلزم البناء في مستوى التراكيب العامل كما يستلزم العامل المعمول الأول والمعمول الثاني. فالعامل هو أحد المكوّنات اللازمة للبناء في هذا المستوى والذي يحدث الحالات الاعرابية التي تحتويها مكوّنات البناء الأخرى (المعمولات) حسب ما يقتضيه نوع العامل من الحالة التي تخصه، وبتغيره بعامل آخر في موضعه تتغيّر الحالة الاعرابية سواء كان هذا العامل ملفوظاً أو غير ملفوظ. أما المعمول فهو في مستوى التراكيب أحد المكوّنات اللازمة للبناء والخاضع للعامل في الحالة الاعرابية التي تعتريه.

وتتناوب العوامل المختلفة الملفوظة وغير الملفوظة في موضعها كما تتناوب المعمولات المختلفة في مواضعها. ويكون محتوى موضع العامل أداة أو فعلاً أو الابتداء كما يكون محتوى مواضع المعمولات اما لفظة أو تركيباً اذن العامل والمعمول أكثر تجرّداً من محتواها.(1)

وأنواع هذه البنى كصيغ مستعملة بصرف النظر عن محتواها الصوتي والمعنوي لها دلالة كدلالة الرموز الرياضية اللازمة للدراسة العلمية للظواهر. ولعلّ هذا ما يعنيه ابن جني بقوله: "ولو كان لا يخاض في علم من العلوم الا بما لا بد له من وقوع مسائله معيّنة محصّلة لم يتم على وجه ولبقي مبهوتا بلالحظ ومخشوبا بلا سنة"(2)

وأقل بنية تركيبية أصلية في مستوى التراكيب ما تكوّنت من مبني ومبني عليه ومثال ذلك # Ø زيد منطلق # أو # ضربت زيدا # و# زيدا ضربت # .

والعامل لازم لتكوين البنية التركيبية في مستوى التراكيب ولا يمكن حذفه إلا اذا كان هناك تقدير وما يدل عليه في السياق والا تهدّمت البنية وزالت كمثل حذف العامل (الفعل ضرب) في المثالين الثاني والثالث.

وتختلف علاقة البناء من بنية لاخرى حسب نوعية مكوّنات كل بنية فالعلاقة قد تكون بين الفعل والفاعل من جهة وبين المفعول من جهة أخرى كما في المثالين الثاني والثالث

---

(1) لمزيد من التفاصيل والتوسّع أنظر د. عبد الرحمن الحاج صالح، علم اللسان العربي وعلم اللسان العام، الفصل السابع، ص: 711.

(2) الخصائص، 1، 92 — 93.

تقدّم المبني "زيد" على المبني عليه "ضربت" أو تأخّر أما في المثال الأول فلفظة منطلق مبنية على لفظة زيد تقدّم زيد أم تأخر. اذن البناء في مستوى التراكيب بين المبني والمبني عليه من ألفاظ مكوّنات البناء لا يلزم تقديم أحدهما على الآخر من حيث قيمتها الاعرابية والنحوية.

وأنواع أشكال البنى الأصلية التي يمكن أن تحدث في اللسان العربي شكلان الشكل الأول (ع ← م١) م٢ (1) كما في المثال الأول والثاني. والشكل الثاني م٢ (ع ← م١) كما في المثال الثالث. وم٢ يمكن أن تتقدّم وتتأخّر (الا في بعض الأحوال) أما م١ فلا.

وهذا هو قياس البنى التركيبية الأصلية في اللسان العربي وعلى ضوئه يمكن تحليل وتقطيع كل النصوص اللغوية العربية كما يمكن أن نصف ونحصي كل البنى المستعملة في اللغة العربية في العصر الحديث وعلى هدى تطبيق مبدأ مفهومي الابتداء والوقف الذين استنبطهما أصحاب القراءات. وتحليل النصوص وتقطيعها على أساس هذين المبدأين طريقة علمية وموضوعية. وهذه الطريقة لتجزئة النصوص ليس لها نظير في اللسانيات الغربية كما لا يعرفها في العصر الحديث من علماء العربية الا القليل النابه منهم مع أنها من المفاهيم العربية الأصلية التي عرفها علماء العربية الأوائل.

ويحاول علماء العربية في العصر الحديث ممن فطنوا لمثل هذه المفاهيم الصحيحة توضيحها وبعثها من جديد في علم العربية.

ولعدم وجود مفهوم اللفظة التي يمكن أن يتحقّق فيها مفهوما الوقف والابتداء في اللسانيات الغربية، اقترح د. عبد الرحمن الحاج صالح بالنسبة لما يقابل هذا المفهوم عندهم وهو (LEXIE).

---

(1) ع تعني العامل وم١ تعني المعمول الأول وم٢ تعني الثاني.

البـــاب الثالـــث

منهجيـة البحـث

الفصـــل الأول : المنهجيـــة

1 ــ 1 : وسـائـل البحـث

سنقـوم هنـا بتحليـل الأخطاء والكشف عن الصعوبـات للمتعلميـن للغة العربية من غير أهلها وسنهتدي في ذلك على هدى نتائج الدراسات التفاضلية للكشف عن الصعوبات والأخطـاء في مستويـاتها المختلفـة ابتداء من مستـوى الأصوات وحتى مستوى التراكيب. وسيكـون ذلك في البيئـة الـتي تؤدى فيها العلميـة التربويـة من خـلال من يتعاملون في المؤسســة كالأساتذة والطـلاب ولا نقـف عنـد الكشـف عن الصعوبات والأخطـاء **كما سنـرى وعلى عمـق هذه الأخطاء والعوامل المختلفة بالنسبة المائوية** لكل طـالـب وسنـرى ما هي الوسائل العلميـة الكفيلة بنجاح العلمية التربويـة باتباعنا لمنهجية واضحة في ذلـك .

ووضعنا ثـلاث وسائل لجمع معطياتنا وهي :

الأولـى المستنطـق الخاص بالطـلاب والثانيـة المـلاحظـة للعملية التربويـــة والثالثـة المدونة المنطوقـة والمكتـوبة وتحليلهمـا . وبهذا الوضع نكـون قد قمنا بتحرياتنا في عين المكان وبعيّنة مأخوذة على هدى مقاييس مناهـج البحث العلمي الميداني الـذى يعتمـد على الأسس الحديثـة لتعليـم اللغات وبصفـة خاصـة تعليـم اللغـة كلغـــة أجنبيـــة .

1 ــ 2 : ميـدان التحـريـات

وقبل أن ندخل في كيفيـة التفاصيل لهذه المنهجيـة لابد أن نعطي فكرة موجـــزة عن هذه المؤسسـة التى نحـن بصدد القيام ببحثـنا فيهـا (1) .

---

(1) اعتمدنا في معلوماتنا عن هذه المؤسسة على دليل المركز الاسلامي الافريقي بالخرطوم.

بدأ المركز نشاطه بمدرسة ثانوية أكاديمية في أكتوبر 1977 وهو الآن يتكون من خمس مدارس مختلفة المستوى والتخصصات ومن هذه التخصصات شعبة التعليم وشعبة الدعوة وشعبة البحوث والنشر . وترجع فكرة المركز الى عام 1966. وبدأت هذه المدرسة الدراسة بطريقة غير رسمية في سنة 1967 وتوقفت سنة 1969 وفي سنة 1971 تبنت الحكومة السودانية فكرة هذه المؤسسة وأجيزت بالفعل في عام 1972 . وفي نفس العام انضمت الى السودان مصر والسعودية وليبيا والكويت وفيما بعد انضمت اليهم قطر والامارات العربية والمغرب . وأقيم المركز فعلا في الجنوب الأقصى لمدينة الخرطوم .

1 - 3 - 3 : <u>أهداف المؤسسة</u>

أ - العمل على نشر الاسلام وتعميق الثقافة الاسلامية في افريقيا .

ب - العمل على توضيح العقيدة الاسلامية وتثبيتها بين المسلمين في افريقيا .

ج - اعداد الدعاة الى الاسلام .

د - خدمة المجتمعات الاسلامية بصفة عامة والافريقية بصفة خاصة .

هـ - التعاون مع الهيئات والمؤسسات الاسلامية على نشر الاسلام والثقافة العربية .

<u>شعب التعليم</u>

أ - مدرسة أكاديمية تؤهل الى دخول الجامعة .

ب - شعبة الدراسات الاسلامية والعربية .

ج - دبلوم التربية .

د - دبلوم الدعوة

هـ - دبلوم التربية .

عدد المتعلمين

يبلغ عدد المتعلمين نحو 167 متعلّما من مختلف الأقطار الافريقية ومن السودان ويبلغ عدد المتعلمين من الأقطار الافريقية نحو 134 متعلّما . ويقضي المتعلم فترة دراسية لدراسة اللغة العربية اللازمة ابتداء من المستوى الأول وحتى الرابع حسب ما يحتاجه مستواه بالنسبة لخلفيته في اللغة العربية . ثم بعد ذلك ينتظم في المستويات الأعلى المختلفة .

التعليم الأكاديمي العام وما يدرس من العلوم

— اللغة العربية والتربية الاسلامية والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والرياضيات والفنون بالاضافة الى اللغة الانكليزية واللغة الفرنسية . والفترة هنا ثلاث سنوات وهي تعادل المرحلة الثانوية .

الدراسات الاسلامية

تخصص هذه الدراسات لمن لهم خلفية في العربية والتربية الاسلامية بالقدر الذي يمكّنهم من الدراسة المكثّفة فيها ومدّتها ثلاث سنوات يلتحق بعدها المتعلّم بالجامعات الاسلامية .

التدريب المهني

وفترته عامان أو ثلاث مع مواصلة دراسة اللغة العربية في المساء .

دبلوم التربية

الهدف منه تخريج المعلمين . ويقبل فيه المتعلمون بعد الحصول على الشهادة الثانوية . ومدّته عامان لمن يحسن العربية وقد تزيد لغير من يحسنها .

دبلوم الدعوة

يقبل فيه من حصل على الثانوية ومدّته عامان وقد تزيد .ولا يقف نشاط المركز على ما سبق بل هناك نشاطات أخرى مثل شعبة البحوث والنشر وشعبة الخدامات الاجتماعية. وقد استطاع أن يصدر مجلّة خاصة به خرج منها عددان حتى عام 1404.

المستويات المختلفة في المركز

توجد بالمركز تسعة مستويات تفاصيلها كالآتي :

من المستوى الأول وحتى الرابع وتعتبر الفترة اللازمة لدراسة العربية للمبتدئين وهي المستوى الأول ويسمى طارق والمستوى الثاني ويسمى غزالي والمستوى الثالث ويسمى أبو ذر والمستوى الرابع ويسمى فارابي .

فترة المرحلة الثانوية وهي السنة الأولى وتسمى رازي والثانية وتسمى بلال والثالثة وتسمى ابن سينا .

المرحلة الثانوية الدينية ومنها حتى الآن السنة الأولى وتسمى ابن خلدون .

المرحلة العليا ومنها حتى الآن السنة الأولى وتسمى أبو بكر .

وفيما يلي رسم بياني لمستويات المركز السابقة

المرحلة	الفصول الدراسية	المستوى
المهنية	تدريب مهني	غير نظامي
الجامعية	أبو بكر	الأول من الجامعة
المكثّفة	ابن خلدون	الأول من المرحلة الثانوية معاهد
الثانوية	ابن سينا (1) بلال رازي	ثالثة ثانوي ثانية ثانوي أولى ثانوي
المبتدئين	فارابي (2) أبو ذر (3) غزالي طارق	الرابع الثالث الثاني الأول

(1) يطلق عليه دبلوم التربية .
(2) يطلق عليه دبلوم التربية .ولعل تسمية المستويين بدبلوم التربية فيها غموض.
(3) يعادل هذا المستوى السنة الرابعة والخامسة والسادسة .

الفصل الثاني

ــ العينة

2 ــ 1 : مواصفات العينة

أجرينا كل تحرياتنا للعينة في المركز الاسلامي الافريقي . وكان ذلك في السنة الدراسية 1983 ــ 1984 في شهر أغسطس . وكان ذلك على الاخطاء التي ارتكبها المتعلمون في اللغة العربية من المتحدثين بلغات افريقية مختلفة وفي المستويات المختلفة باللغة العربية . وشملت كل تحرياتنا لكل الاقسام التى وجدناها في المركز وعلى كل المتعلمين من غير العرب واستبعدنا منهم المتعلمين السودانيين أوغير السودانيين ممن يتحدثون العربية كلغة أمّ وهم من بعض الطلاب الذين يعيشون في السودان منذ صغرهم أو من الذين يتاخمون للحدود السودانية .

وسائل وكيفية جمع المعطيات

قمنا بجمع معطياتنا اللازمة للبحث عن طريق ثلاث وسائل :

ــ الأولى المستنطق، والثانية ملاحظة العلمية التربوية والثالثة المدوّنة التي حصّلنا عليها من المتعلمين .

المستنطق

قمنا باعداد مستنطق يشتمل على أسئلة موجّهة الى المتعلمين بهدف قياس وكشف الصعوبات والأخطاء التي يلاقيها المتعلمون في العربية وفي كل المستويات والعوامل التي تؤثر على العملية التربوية سلبا وايجابا . وكل مجموعة من الأسئلة تدور حول مجال معيّن من مجالات العملية التربوية وهذه المجالات تفاصيلها فيما يأتي :

أ ـ متغيرات ضرورية للتعلم في المستوى الواحد .

ب ـ الصعوبات المختلفة لمستويات اللغة .

ج ـ متغيرات معززة للعملية التربوية .

د ـ متغيرات خاصة بمتعلمي اللغة العربية .

ملاحظة العلمية التربوية

الى جانب عمل المستنطق، قمنا بملاحظة العلمية التربوية فيما طرحناه على المتعلمين من الصعوبات المختلفة في المستنطق للكشف عن مدى صدق المستنطق بالمقارنة مع ما لاحظناه وللتأكيد من الافتراضات التي طرحناها على المتعلمين وقد قصرنا الملاحظة التربوية على الصعوبات اللغوية المختلفة لمستويات اللغة عند المتعلمين .

وكانت عملية الملاحظة التربوية من جهتين الأولى من جانب معلمي المؤسسة لالتصاقهم الشديد بالمتعلمين ولمعرفة ما يمكن أن يواجههم من صعوبات لغوية من خلال ممارسة العملية التربوية . والأخرى من جانب المتحرّى الذي عايش العلمية التربوية بنفسه لمدة معيّنة وفي ميدان العلمية التربوية بين المتعلمين.

المدوّنة

تشتمل المدوّنة التى حصّلنا عليها على نوعين من المعطيات المنطوقة الخاصة بمستوى الأصوات وقد قصّرناها على المستويين الأوليين وذلك لإمكان ظهور الصعوبات الصوتية في هذين المستويين لابتدائهما في عملية التعلم وحصلنا عليها بواسطة التسجيل لأفراد العينة .

والنوع الثاني المعطيات المكتوبة الخاصة ببقية المستويات كلها والمتعلقة بمستويات اللغة ابتداء من الأصوات وحتى التراكيب وقد حصلنا عليها بواسطة الانشاءات المكتوبة بواسطة المتعلمين من أفراد العيّنة .

2 ـ 2 : تسجيل المدوّنة المنطوقة

سجّلنا لأفراد العيّنة في المستوى الأول والثاني لنكوّن المدوّنة المنطوقة من قراءات مختلفة لكل واحد منهم على حدة ومن تلخيصات لكل طالب مما قرأه بهدف الجمع بين القراءة والكلام العفوي للمتعلّم .

كيفية تسجيل للمدوّنة المنطوقة

اخترنا المستوى الأول والثاني لتكوين مدوّنة ملفوظة تختص بمعرفة الصعوبات واستقراء جميع الأخطاء الصوتية التي يرتكبها المتعلمون في اللغة العربية من الناطقين باللغات الافريقية المختلفة وأخذنا كل مستوى لوحده في المخبر وسجّلنا لكل طالب جزءا مقروءا وآخر ملخصا لما قرأه بواسطته هو نفسه حتى يمكن أن نحصل على أكبر كمّية ممكنة من الأصوات التى يمكن أن يخطىء فيها وبذلك نستطيع أن نعرف بالضبط الأصوات الصعبة التى تواجه كل متعلم واستمرت عملية التسجيل مدّة 60 دقيقة .

كيفية جمع المدوّنة المكتوبة

أما المدوّنة المكتوبة فكانت تتعلّق، كما سبق أن قلنا بباقي المستويات التعليمية كلّها ابتداء من المستوى الثالث وحتى المستوى التاسع .

وكانت الطريقة التى اتبعناها هي استكتاب المتعلمين مواضع انشائية لكل الطلاب في حدود استطاعة طلاب كل مستوى وبواسطة الأساتذة الذين يعلمونهم وذلك بوضع المواضيع الانشائية المختلفة التي تتناسب مع مستوى كل الطلاب.

التفريغ

قمنا بعد ذلك بتفريغ المادة المسجّلة في السفطات(1) من معطيات المدوّنة المنطوقة على الورق العادى فحصّلنا بذلك على معطيات المادة الملفوظة مكتوبة فيما يخص المستويين الأوليين . وأصبحت عندنا كل معطيات المدوّنة مكتوبة . ثم قمنا بعد ذلك بتفريغ آخر لكل معطيات المادة الملفوظة والمكتوبة في الورق العادى على الجذاذات التي أعدّت لهذا الغرض وبطريقة تميّز المعلومات المطلوبة في الجذاذة وفيما يلي رسم بياني لهذه الجذاذة بما فيها من معلومات وهي جذاذة المواقع .

المستوى	التلميذ	المدوّنة		رقم الخطأ
أبوذر	1...الخ	ن	ك	1...8
الخطأ :	....	....		....
	....	....		....
الصحيح:	....	....		....
	....	....		....

---

(1) السفطة مصطلح وضع بدلا من (كست) في مشروع حصر الألفاظ بمعهد العلوم اللسانية والصوتية التابع لجامعة الجزائر.

وخصصنا المكان الأول للمستوى والثاني للتلميذ أي لكل تلميذ رقمه الخاص به بالتسلسل . وفي المكان الثالث المدونة مكتوبة ونرمز لها بحرف الكاف ومنطوقة ونرمز لها بحرف النون والمكان الأخير لرقم الخطأ وجعلنا رقم واحد للأخطاء الصوتية ورقم 2 للأخطاء الاملائية ورقم 3 لأخطاء دلالة المفردات ورقم 4 لأخطاء أوزان المفردات ورقم 5 لأخطاء اللفظات الاسمية ورقم 6 لأخطاء اللفظات الفعلية ورقم 7 لأخطاء التراكيب ورقم 8 لأخطاء الاعراب . وقد دونا كل خطأ على بطاقة مستقلة مراعين عدد المرات التي تكرر فيها الخطأ مدونين جزء النص الذي به الخطأ لاظهار الخطأ دون لبس .

1 — 3 : <u>التصنيف</u>

يقول الكاتب فرينش (F. G . FRENCH) "إن الأخطاء تتحدى التصنيف لأنه لايوجد فاصل بين نوع وآخر ولكن يوجد تدرج في التعقيب فهناك أصناف معقدة غاية التعقيد وأصناف بسيطة" (1) وساق كمثال لذلك تصنيف الجمل التي فيها كلمة (ALL) والجمل التي فيها كلمة (BOTH) على صنفين بغير سبب مقنع .

وبالنسبة للخطأ يستعمل في العربية مصطلح واحد وهو الخطأ أما في اللغات الغربية فيفضلون مصطلح (ERREUR) على (FAUTE) لأنه يعكس بطريقة أوضح المعنى الذي يعنونه به وهو اعادة تركيب حديث اللغة الهدف وعمليات اكتساب آليات الكلام .(2)

---

(1) د . انجيل المصدر السابق له .

(2) ALBERT VALDMAN , LE FRANÇAIS DANS LE MONDE , 81 , P. 35 .

واستبعد هذا المقياس السابق في مجال التصنيف .

أما في بحثنا هذا فقد قمنا بفحص الأخطاء على أساس مبدأى تحليل الأخطاء والتحليل التفاضلي وعلى أساس نتائج الدراسات للتحليل التفاضلي بين اللغة العربية وغيرها من اللغات الافريقية . وبعد ذلك قمنا بعملية فرز وتصنيف جميع البطاقات المشابهة في كل مستوى بهدف تصنيفها فحصّلنا على البطاقات الخاصة بكل رقم من الأرقام السابقة . وتعتبر هذه البطاقات هي أساس المدوّنتين المكتوبة والمنطوقة والمقصودتين بالتحليل . وبلغت هذه البطاقات اثني عشر ومائتي وألف (1212) بطاقة ذكرت تفاصيلها في بداية كل مستوى .

تصنيف أخطاء كل مستوى لوحده

ثم قمنا بتصنيف داخلي لبطاقات كل مستوى فرتّبنا البطاقات الخاصة بالأخطاء الصوتية حسب مخارج الحروف ابتداء من أقصى الحلق وحتى الشفتين حسب ما نجده من أخطاء للمستوى وبالترتيب السابق هذا وعلى التوالي .

أما البطاقات الخاصة بالاملاء فرتبناها كالآتي أولا الأخطاء الخاصة بالاسماء ثم الأخطاء الخاصة بالأفعال ثم الأخطاء الخاصة بحروف المعاني وفي كل رتّبنا الخطأ في أول الكلمة وفي نصفها وفي آخرها وفي كل مجموعة رتّبناها حسب حروف الهجاء .
أما الأخطاء الخاصة بالمفردات في دلالتها أو في أوزانها فاما أسماء أو أفعال أو حروف معان وفي كل إما أخطاء مطلقة أو أخطاء نسبية . (1)

أما أخطاء اللفظة اما أن تكون في اللفظة الاسمية أو في ما يقوم مقامها واما في الفعلية أو اللفظة الخاصة وفي كل إما أن يكون الخطأ في المخصصات التى في يمين اللفظة أو في المخصصات التى في شمالها وفي كل إما أن يكون الخطأ مطلقا أو نسبيا .

أما أخطاء التراكيب قد ترجع الى عدم السلامة المعنوية كمثل الأفكار الخضراء التى لا لون لها تنام بغضب وقد ترجع الى عدم السلامة النحوية كما في المثال التالي

---

(1) الخطأ المطلق يعني استعمالا غير موجود في العربية والخطأ النسبي يعني استعمالا موجودا في العربية غير أنه غير مستقيم .

بحنق، تنام التي لا لون لها الخضراء الأفكار(1) وهذه المفاهيم تحدث عنها سيبويه وهي المحالة أو الكاذبة التي لا معنى لها مستقيمة أو غير مستقيمة والتراكيب القبيحة وفي كل ترتب حسب الأصل .

1 ـ 4 : سلم التصنيف(2)

الأخطاء الصوتية

خصصنا أرقاما متسلسلة من 1 الى 28 بالنسبة للحروف الصوامد حسب مخارج الحروف بالترتيب ابتداء من الحلق وحتي الشفتين . كما خصصنا الأرقام من 29 الى 31 للحركات القصيرة ومن 32 حتى 34 للحركات الطويلة فأصبح لكل صوت رقمه الخاص به .

2 : الأخطاء الاملائية
12 : أخطاء الاسماء
12 ـ أ ـ أخطاء مطلقة
12 ـ ب ـ أخطاء نسبية
22 ـ أخطاء الأفعال
22 ـ أ ـ أخطاء مطلقة
22 ـ ب ـ أخطاء نسبية

---

(1) عبد الرزاق دوراري، النحو التفريعي التحويلي من خلال كتاب تشومسكي (البنى التركيبية) ، 1984 ص: 20 .

(2) استفدنا من رسالة الآنسة خولة طالب الابراهيمي المصدر السابق لها كما استفدنا من تجربة مكتب تعليم اللغة الفرنسية (GRILLE DE CLASSEMENT TYPOLOGIQUE DES FAUTES)

32 : أخطاء حروف المعاني

32 — أ — أخطاء مطلقة

32 — ب — أخطاء نسبية

وفي كل رتبناها أي الأخطاء حسب وقوع الخطأ في الكلمة في أولها أو نصفها أو آخرها .

3 : أخطاء دلالة المفردات

13 : أخطاء دلالة الاسماء

13 — أ — أخطاء مطلقة

13 — ب — أخطاء نسبية

23 : أخطاء الافعال

23 — أ — أخطاء مطلقة

23 — ب — أخطاء نسبية

33 : أخطاء حروف المعاني

33 — أ — أخطاء مطلقة

33 — ب — أخطاء نسبية

4 : أخطاء أوزان للمفردات

14 : أخطاء الاسماء

14 — أ — أخطاء مطلقة

14 — ب — أخطاء نسبية

24 : أخطاء الأفعال

24 — أ — أخطاء مطلقة

24 — ب — أخطاء نسبية

34 : أخطاء حروف المعاني

34 — أ — أخطاء مطلقة

34 — ب — أخطاء نسبية

5 : أخطاء اللفظات الاسمية وما يقوم مقامها

15 — لفظات مخصصاتها على يمينها

15 — أ — أخطاء مطلقة

15 — ب — أخطاء نسبية

25 — لفظات مخصصاتها على شمالها

25 — أ — أخطاء مطلقة

25 — ب — أخطاء نسبية

6 : أخطاء اللفظات الفعلية

16 — لفظات مخصصاتها على يمينها

16 — أ — أخطاء مطلقة

16 — ب — أخطاء نسبية

26 — لفظات مخصصاتها على شمالها

26 — أ — أخطاء مطلقة

26 — ب — أخطاء نسبية

7 ـ أخطـاء التراكيـب
17 ـ أخطـاء معنويـة
17 ـ أ ـ أخطـاء مطلقـة
17 ـ ب ـ أخطـاء نسبيـة
27 ـ أخطـاء نحويـة
27 ـ أ ـ أخطـاء مطلقـة
27 ـ ب ـ أخطـاء نسبيـة
37 ـ أخطـاء قبيحـة أوغير مستحسنة
37 ـ أ ب ـ أخطاء مطلقـة
37 ـ ب ـ أخطـاء نسبيـة

8 : أخطـاء الاعراب
18 ـ أخطـاء اعراب الاسمـاء
18 ـ أ ـ أخطاء المرفوعات
18 ـ ب ـ أخطاء المنصوبات
18 ـ ج ـ أخطاء المجرورات
28 ـ أخطـاء اعراب الافعال
28 ـ أ ـ أخطاء المرفـوعات
28 ـ ب ـ أخطاء المنصوبات
28 ـ ج ـ أخطاء المجزومات

القسم الثانـــي : تحليل معطايات المستنطـق

البـاب الأول : الجزء الخاص بمرحلة المبتدئين من المستنطــق

الفصـل الأول : معطيـات مستـوى طـارق

1 ـ 1 : متغيرات ضروريـة للتعلّم في المستوى الواحد

جـدول رقم 1

البنـد	عدد الطلاب	مدة التعلـم
1	2	5 شهـور
	1	شهران
	1	أسبـوع
	1	5 أيـام
2	1	فالمركـز
	عدد الطلاب	المستـوى
3	6	الأول
	عدد الطلاب	عدد الساعات
	4	24
	1	30
	1	لم يجـب

لعل الحقائق التي تظهر في البنـــد الأول في هذا الجدول تتنافى مع مافي البنـد الثاني لاختلاف بداية الدراسـة للمتعلميـن اذ تتفاوت تفـاوتا كبيـرا في مجموعهـا ، والأمثـل ماداموا في مستـوى واحـد أن تتوحـد بدايـة دراستهـم في وقت واحد . وبخـلاف ذلك تكون العملية التربويـة على حسـاب المتقدميـن أو المتأخريـن ومن أقوى الدلائل على ذلـك عدم فهـم أحدهم للسؤال المطروح . واذا كان البند الثاني يفترض كونهـم في مستوى واحد فحقيقـة الواقع تختلف عن ذلـك كما سبق أن ذكرنا في البند الأول .

أما البند الثالث فان الوقت المخصص للدراسة هو ثلاثون ساعة في الأسبوع بما في ذلك النشاط الرياضـي والسؤال الذى يتبادر الى الذهن هل هذا الوقت يتناسب مع الهدف الذي ترمى اليه المؤسسة ؟ هل هذا القـــدر مـــناسب أم غير مناسب ؟ في بعض المراكز التى تهتم بتدريس اللغة كلغة ثانية والتى لها تجارب طويلة في هذا الميدان لاتزيـــد في الأسبوع على عشرين ساعـة مثل المركز الفرنسـي بالجزائر وبالقياس الى ذلك فان هـذا

الوقت لا يتناسب مع قدرة الانسان المحدودة وربّما يؤدى الى نتائج عكسية استنادا على أقوال علماء النفس ((1)) .

1 ـ 2 : أنواع مختلف الصعوبات ونسبها

جدول رقم 2

البند	الاجوبة بنعم (2)	نوع الصعوبات	النسبة المائوية	الأجوبة بلا (3)	النسبة المائوية
4	4	صعوبات عامة	٪ 66،2	2	٪ 33،31
5	5	فهم	٪ 83،3	1	٪ 16،7
6	3	صوتية	٪ 50	3	٪ 50
7	5	مفردات	٪ 83 ،3	1	٪ 16،7
8	4	تراكيب	٪ 66،7	2	٪ 33،31

يثبت الجدول أعلاه في نسبه المائوية المختلفة أنواع الصعوبات التى يجابهها المتعلمون . وأكبر النسب في البند 5 وفي البند 7 وهي تؤكد ضرورة الاعتناء وبقدر كاف من الاهتمام بتقديم تدريس اللغة المنطوقة على اللغة المكتوبة كما تؤكد هذه النتائج الاهتمام بالمهارات المختلفة للغة وزيادة الاهتمام بمفرداتها في التعلم وتأتى الصعوبات العامة والتراكيب في المرتبة الثانية ولعل ذلك يرجع لمعرفتهم لبعض التراكيب البسيطة، وتأتي في المرتبة الثالثة الأصوات ولعل ذلك من جرّاء تأثير قراءة القرآن في المناطق المتأثرة بالاسلام لأن الطلاب كلهم من المسلمين .

(1) د . حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللغوى ، ص: 229 ـ 230 .

(2) تعني نعم أن الطالب يجد صعوبة ما أو مافي حكمها مثل عدم الاجابة في الخانة المخصصة لذلك .

(3) تعني لا أن الطالب لا يجد صعوبة ما في مجال من المجالات .

1 ـ 3 : متغيرات معززة للعملية التربوية

جدول رقم 3

البند	نعم (1)	%	لا (2)	%	مهارة النشاط	نوع النشاط
9 10	2	%33،3	4	%66،7	قراءة	قرآن كتب دراسية
11 12	1	%16،7			استماع	أخبار
13 14	1	%16،7	5	%83،3	استماع	أخبار
15 16	Ø (3)	%0	6	%100	Ø	Ø
17 18	1	%16،7	5	%83،3	قراءة	مجلات وجرائد
19 20	1	%16،7	5	%83،3	حديث	دعوة

ترتفع النسب عالية في جدول رقم 3 للمتغيرات الثقافية عند من لا يقومون بنشاطات ثقافية خارج المحيط الدراسي وتنخفض النسب بكثير عند أولائك الذين يقومون بنشاطات ثقافية كما هو ملاحظ ، ولعل ذلك يرجع الى عدم اهتمام المتعلمين بهذه النشاطات من جهة ومن جهة أخرى يرجع الى عدم اهتمام المؤسسة التعليمية لها وتنظيمها لهم داخل المؤسسة ، لاسيما والطلاب يقيمون في داخليات ولا يخرجون الا في أوقات معينة محددة في أثناء الأسبوع الدراسي والملاحظ هو قلة تنوع هذه النشاطات عند الفئة القليلة التى تقوم ببعض النشاطات وذلك لقلة وسائلها ، فهناك طالبان من مجموع ستة يقومان بنشاط في مجال القراءة ونوع هذا النشاط القرآن عند أحدهما وعند الآخر كتاب المدرسة .

أما في مجال الاستماع بالنسبة للتلفزة أو الاذاعة فهناك واحد من ستة ونوع نشاطه الأخبار فحسب . أما في مجال المسرح فينعدم القيام بأي نشاط وبهذا فنسبة المتعلمين التى نجدها 50٪

---

(1) تعني نعم هنا عدد نشاطات الطلاب التى يقومون بها .

(2) تعني لا هنا عدم القيام بأى نشاط .

(3) تعني العلامة العدمية هنا عدم نشاط في مجال من المجالات .

وهم يقومـون بنشاطات متفاوتـة اذ بينمـا نجد أن واحدا منهم يقوم بثلاث نشـاطات يختصر الآخران على نشاط واحد فقط .

1 ــ 4 : <u>متغيـرات خاصـة بمتعلمي اللغة العربيـة</u>

جـدول رقـم 4

البند	الاسم	عدد الطلاب	نوع الأسماء
21		6	
22	الجنس	6	ذكور
23	الجنسية	1	صومالي
		1	غاني
		1	اثيوبي
		1	يوغندي
		1	أمريكي
		1	نيجيري
24	العمر	2	العمر 21
		1	23
		1	25
		1	26
		1	59
25	الهدف	6	ديني
26	المهنة	6	طالب
27	اللغة الأم	1	صومالية
		1	انجليزية
		1	أمهرية
		1	سواحلية
		1	انكليزية
		1	افك

البند	الاسم	عدد الطلاب	
28	اللغات الأم	2	Ø
		3	1
		1	2
29	المؤهلات	2	Ø
		1	مؤهل رياضي
		1	ابتدائية ومتوسط
		1	
		1	كمنت
30	بداية وصول الطلاب	4	Ø
		1	15 يوم
		1	7 شهور
31	زيارة البلدان العربية	Ø	نعم
		6	لا
32	مدة الزيارة	Ø	Ø
33	العربية الدارجة	Ø	نعم
		6	لا
34	نوع الدارجة	Ø	Ø
35	مقابل الدراسة	Ø	نعم
		6	لا

تفيدنا هذه المتغيرات في تصنيف المجموعات ذات الصفات المشتركة ، كما تفيدنا في تجميع النشاطات المختلفة والتعرف على العوامل المتفقة أو المختلفة للمجموعة الواحدة فمثلا بالنسبة للجنس فان الطلاب كلهم ذكور أما بالنسبة لجنسياتهم فإنهم ينتمون الى جنسيات مختلفة كما يبدو من هذا الجدول السابق. أما أعمارهم فان معظمها يتراوح ما بين 21سنة الى 26 سنة الا أن واحدا منهم يبلغ عمره 59 سنة وهم بهذا الوضع غير متجانسين من هذه الناحية مما يؤثر على العملية التربوية لأن المشهور في ميدان اللسانيات أن صغار السنى أسرع وأقدر على تعلم اللغات من الكبار لقابلية الصغار لعدم تكيف جهازهم الصوتى على لغة معيّنة بخلاف الكبار.

وتشير بعض البحوث التى أجريت على مدى الاستعداد لتعلم اللغات الأجنبية الى أن كل الطلاب فيما عدا المتخلفين لديهم طاقة لتعلم هذه اللغات(1) .والهدف الذى يرمى إليه المتعلمون من تعليم العربية هو معرفة الدّين الاسلامى والهدف يمكن أن يقودنا الى مدخل تعليم العربية واستمراره واختيار المادة المراد تعلّمها والطريقة المناسبة وأدواتها وهم بهذا الوضع يدرسون اللغة للتخصص في الدراسات الاسلامية المختلفة بأقل جهد وفي أقصر وقت ثم يتوسعون بعد ذلك من خلال تخصصاتهم . وبالنسبة للمهنة يعتبر الطلاب متجانسين من هذه الناحية اذ كلهم يقصرون أنفسهم على الدراسة غير أن العامل الواحد قد لايكون له أثر فعّال وكلما كثر تجانس العوامل سهلت العملية التربوية وأصبحت ناجحة . أما اللغة الأم لمتعلمي هذا المستوى تختلف فكل واحد من المجموعة له لغته الخاصة مما يؤدى الى صعوبات لدى المتعلم والمعلم لاختلاف أنظمة لغات هؤلاء الطلاب في مستواياتها الصوتيةوالصرفية والنحوية وتفاوت صعوباتها بالنسبة للعربية.

أما اللغات الأخرى فيتحدّث بعضهم لغاتهم الأم وحدها والبعض الآخر فيهم من يتحدث لغة ثانية مع لغته الأم وفيهم من يتحدث أكثر من لغة .

---

(1) انظر المجلة العربية للدراسات اللغوية ، العدد الأول ، أغسطس 1982، ص 165.

ويرجى ممن يتحدثون لغة أو أكثر على لغاتهم الأم أن يتقدموا بسرعة في تعلم اللغة أكثر ممن يقتصرون على تحدث لغتهم الأم، ويمكن عمل مجموعات متجانسة ما أمكن ذلك لتفادى بعض الصعوبات . أما بالنسبة لمؤهلاتهم فهناك طالبان غير مؤهلين بأي مؤهل من المؤهلات العلمية وهناك أربعة لهم مؤهلات متقاربة بين المرحلة الابتدائية والمتوسطة ولذا هذا العامل يمكن أن يشكل بعض الصعوبات بتفاوت مستواهم الثقافي . وتعتبر بداية وصول الطلاب فترة تمهدية في البيئة الدراسية خاصة في تعليم اللغة المنطوقة للدراسة النظامية غير أنه من الضروري أن تكون بداية الدراسة موحّدة لكل طلاب مستوى ويبدو من الجدول خلاف ذلك فهناك من يجهل تاريخ وصوله وهم الأغلبية الغالبة . أما زيارة البدان العربية فلم يزر الطلاب أى بلد عربي كما أنهم لا يعرفون لغة عربية دارجة وتلك من العوامل غير المساعدة على التعلم خاصة بالنسبة للمتعلمين المبتدئين فتكون بداية التعلم غير طبيعية في أولها لأن التعلم بالاستماع الى اللغة لدى متكلميها وبعفويتها من العوامل المساعدة على التعلم . ومجانية التعلم خاصة لمن ليس له امكانات تساعد على التعلم واستمرار

الفصل الثاني : معطيات مستوى غزالي

2 ـ 1 : متغيرات ضرورية للتعلم في المستوى الواحد

جدول رقم 5

البند	عدد الطلاب	مدة التعلم
1	5	سنة
	2	7 الى 9 شهور
	7	5 الى 6 شهور
	2	لم يجيبا
2	16	المستوى الثاني
3	10	22 ساعة
	6	اجابات مختلفة

تشير بداية الدراسة للطلاب أنها مختلفة في خلفية كل في اللغة العربية كما تبين الحقائق الواردة في الجدول رقم 5 فمنهم من له سنة وآخرون لهم أقل من ذلك غير أن الأغلبية تتقارب في هذه الخلفية مما يمكن من جعلهم في مجموعة واحدة في المستوى الثاني هذا من هذه الناحية . واختلفت اجابات الطلاب في معرفة زمن الدراسة المخصص لهم في الاسبوع ويدل هذا على عدم استقرار الزمن في جدول معين .

2 ـ 2 : أنواع مختلف الصعوبات ونسبها

جدول رقم 6

النسبة	الاجوبة بلا	النسبة	نوع الصعوبات	الاجوبة بنعم	البند
٪ 62،5	10	٪ 37،5	عامة	6	4
٪ 18،75	3	٪ 81،25	فهم جمل قراءة تعبير	13	5
٪ 43،75	7	٪ 56،25	ق، غ، ط، ذ، ز، ح، ه، ج	9	6
٪ 25	4	٪ 75	مفردات	12	7
٪ 18،75	3	٪ 81،25	تراكيب	13	8

لعلّ النسب المرتفعة التى نجدها في هذا الجدول تؤكد الصعوبات التى وجدناها عند متعلمي المستوى الأول كما تبيّن عدم احراز تقدم ملموس عند طلاب المسوى الثاني ولعلّ ذلك راجع الى العوامل التى سبق أن ذكرناها في تحليل معطيات المستوى الأول وربما لبعضها في برمجة المادة المقدمة أو تقديمها أو لتداخلها مع اللغة الأم .

أما التحسن الذي نراه في البند الرابع والخامس والسابع ربما لاثر المتغيرات الثقافية التى ستأتي فيما بعد أما البند السادس فارتفعت فيه نسبة الصعوبات ولعلّ ذلك يرجع لوقوف الطلاب على تلك الصعوبات في أثناء عملية التعلم لأحد الأسباب السابقة الذكر في المستوى الأول . أما البند الثامن فربما ترجع ارتفاع نسبته الى اختلاف نظام تركيب الجمل في لغتهم الأم مع العربية .

2 ـ 3 : متغيرات معززة للعملية التربوية

جدول رقم 7

نوع النشاط	مهارة النشاط	٪	لا	٪	نعم	البند
كتب مختلفة	قراءة	٪ 6،25	1	٪93،75	15	9 10
تلفزيون واذاعة	استماع	٪ 77،5	10	٪27،5	6	11 12
تلفزيون		٪ 75	12	٪ ،25	4	13 14
تلفزيون	استماع	٪ 87،5	14	٪12،5	2	15 16
كتب ومجلات وصحف	قراءة	٪ 50	8	٪ 50	8	17 18
محاضرات	حديث	72،5	10	٪27،5	6	19 20

ترتفع نسبة التحسن في المتغيرات في جميع البنود وبدون استثناء كما نلاحظ في الجدول السابق بالنسبة للمستوى الثاني بالمقارنة الى المستوى الأول وبالتالي ارتفاع نسبة النشاطات وأنواعها وذلك لارتفاع نسبة القائمين بتلك النشاطات الأمر الذى أدى الى التحسن في هذا المستوى بالنسبة للمستوى الاول فهناك خمسة عشر طالبا من ستة عشر طالبا يقومون بنشاطات مختلفة بنسبة 93،75 ٪ في البند التاسع وبنسبة 93،75 ٪ بالنسبة لعدد القائمين بالنشاط وبنسبة 27،5 ٪ في البند الحادى عشر وبنسبة 27،5 ٪ بالنسبة للقائمين بالنشاط وبنسبة 25 ٪ في البند الثالث عشر وبنسبة 25 ٪ بالنسبة للقائمين بالنشاط وبنسبة 12،5 ٪ في البند الخامس عشر وبنسبة 12،5 ٪ بالنسبة للقائمين بالنشاط وبنسبة 50 ٪ بالنسبة لبند السابع عشر وبنسبة 27،5 ٪ بالنسبة القائمين بالنشاط .

أما بالنسبة للمهارات في النشاطات المختلفة فاننا نجد القراءة بنسبة عالية وليس المحك في القراءة كحل للرموز بل لابد أن تتعدى ذلك الى الفهم ثم يليها الاستماع ثم الحديث . وتبلغ نسبة من يقومون بالقراءة 100 ٪ كما تبلغ نسبة من يستمعون 56،5 ٪ وتبلغ نسبة من يتحدثون 37،5 ٪ وبذا تبلغ نسبة المهارات 75 ٪ ، ولعل ذلك من بين الأسباب التى أدت الى تحسين هذا المستوى .

2 ـ 4 : متغيرات خاصة بمتعلمي اللغة العربية

جدول رقم 8

البند	الاسم	عدد الطلاب	الصفة
21	من 7 الى 22	16	عربية اسلامية
22	الجنس	16	ذكور
23	الجنسية	1	انكليزية
		1	أمريكية
		1	جيبوتي
		2	غانيان
		3	صوبا ليون
		3	يوغنديون
		5	كينيون
24	العمر	11	16ـ20
		5	21ـ31
25	الهدف	9	ديني
		7	لغوي
26	المهنة	16	طالبا
27	اللغة الام	2	انكليزية
		2	بوسنغا
		3	كيناروندا
		3	نينكورى
		6	بوبر كينوبي صومالية
28	اللغات الأخرى	3	Ø
		2	سواحلي انكليزي
		1	انكليزي بوسا
		6	سواحلي انكليزي
		1	كيابور سواحلي
		1	فرنسي وسواحلي

(تابع لجدول رقم 8

البند	الاسم	عدد الطلاب	الصفة
		1	فرنسي انكليزي
		1	انكليزي فرنسي
29	المؤهلات	4	Ø
		2	ابتدائية
		4	متوسطة
		6	ثانوية
30	بداية وصول الطلاب	9	Ø
		5	4 ، 6
		2	سنة
31	زيارة البلدان العربية	Ø	نعم
		16	لا
32	مدة الزيارة	Ø	نعم
		16	لا
33	العربية الدارجة	1	نعم
		15	لا
34	نوع العربية الدارجة	1	سودنية
		15	لا
35	مقابل الدراسة	Ø	نعم
		16	لا

يبلغ عدد الطلاب في هذا المستوى ستة عشر متعلما كلهم ذكور وينتمون الى جنسيات مختلفة تصل الى ست جنسيات أما أعمارهم فبعضهم يبلغ ستعشرة سنة الى عشرين والبعض الآخر من 21 الى 30 سنة ويهدفون من معرفة العربية الى معرفة الدين الاسلامى وتبلغ لغاتهم الأم خمس لغات وهي الانكليزية وبوسنغا ونكوري والصومالية وبوبر وقد يكون لبعضها لهجات متعددة كما هو معروف في اللغات الافريقية . أما اللغات الأخرى التى يتحدثونها فهناك من له لغته الأم وحدها وهناك من له لغة واحدة أو اثنان أوأكثر على لغته الأم . أما المؤهلات فانهم يختلفون في ذلك فمنهم من ليس له مؤهل وهناك من له مؤهل ابتدائى وآخرون يؤهلون بالمتوسطة والبعض الآخر بالثانوية . أما بداية وصولهم للدراسة فان تواريخها متفاوتة تفاوتا كبيرا تبلغ عاما دراسيا . ولم يزر واحد منهم أى بلد عربي كما أنهم لا يعرفون أى لغة دارجة الا واحدا منهم ربما لأنه يعيش في السودان ولا يدفعون مقابلا للدراسة .

رغم اختلاف هذه العوامل رأينا تحسنا يمكن أن نعزوه لأسباب متعددة مثل المتغيرات الثقافية المعززة للعملية التربوية كما ذكرنا ذلك في جدول رقم 7 ويمكن أن يرجع الى الطريقة كما يمكن أن يرجع الى أن لهم خلفية كبيرة سابقة في معرفة العربية باعتبار أنهم من مناطق متأثرة بالاسلام .

الفصل الثالث : معطيات مستوى أبى ذر

3 — 1 : متغيرات ضرورية للتعلم في المستوى الواحد

تبدو الخلفية لمتعلمى هذا المستوى مختلفة اختلافا كبيرا كما سنرى في الجدول رقم 9 ولذا نجد فرقا كبيرا بين أقل خلفية دراسية وهي ستة شهور وبين أقصى خلفية وهي عشرة سنوات وبين الخلفيتين فروق أخرى مختلفة في حين أن هؤلاء الدارسين في مستوى واحد في نظر المؤسسة التعليمية التى ينتمون اليها .

جدول رقم 9

البند	عدد الطلاب	مدة التعلم
1	1	0
	1	6 شهور
	6	سنتان
	1	3 سنوات
	1	5 سنوات
	1	6 سنوات
	1	7 سنوات
	3	8 سنوات
	1	10 سنوات
2	16	المستوى الثالث
3	9	11 ساعة
	7	اجابات مختلفة

أما بالنسبة لوقت الدراسة فان الاجابات مختلفة في هذا الشأن وكان ينبغي أن تتوحد. اجاباتهم في هذا الأمر بمعرفتهم لوقت الدراسة ومقداره المحدد في الاسبوع إلا اذا كان الوقت مضطربا في حد ذاته غير مستقر على نحو معين .

3 ـ 2 : أنواع مختلف الصعوبات ونسبها

جدول رقم 10

البند	الأجوبة بنعم	نوع الصعوبات	النسبة المائوية	الأجوبة بلا	النسبة المائوية
4	15	صعوبات عامة	91 ، 25 %	1	8 ، 75 %
5	15	قراءة، تعبير، فهم كتابة ، نحو صرف	91 ، 25 %	1	8 ، 75 %
6	11	ح خ ع ض ذ ز ظ ط ث ص	68 ، 75 %	5	31 ، 25 %
7	10	مفردات	62 ، 5 %	6	37 ، 5 %
8	13	تراكيب	81 ، 25 %	3	18 ، 75 %

مازالت النسبــة المائوية للصعوبات تبد و كبيــرة فهي تزيد على التسعين في المائــة في البند ين الرابع والخامس والى أكثر من ثمانيــن في المائة في البند الثامن وأكثر من ستين في المائة في البند ين السادس والسابع ، وربما يرجع ذلك الى نفس الأسباب التى سبقــت أن ذكرناها في جد ول رقم 8 .

وإذا قارنــا هــذا المستوى بسابقه لوجدنا أن النسب أغلبها ترتفع أكثر من نســـب المستوى السابق الا في البند السابع نجد بعض التحسن مما يمكــن أن يعزى الى طــول المدة التى قضاها المتعلمون في التعلم بالنسبة لخلفياتهم المختلفــة .

3 — 3 : <u>متغيــرات مــعززة للعمليــة التربويــة</u>

جد ول رقم 11

البنــد	الأجوبة بنعم	النسبة المائوية	الاجوبة بــلا	النسبة المائوية	مهارة النشاط	نوع النشاط
9 10	13	٪ 81 ، 25	3	٪18،75	قراءة	قصص نشاطات ثقافية مختلفة
11 12	10	٪ 62 ، 5	6	٪7، 5	استماع	برامــج التلفزيون
13 14	9	٪ 56 ، 25	7	٪43،75	استماع	برامج الاذاعة
15 16	1	٪ 6 ، 25	15	٪93،75	استماع	برامج المسرح
17 18	11	٪ 68 ، 75	5	٪31،25	قراءة	كتب مجلات جرائد
19 20	9	٪ 56 ، 25	7	٪43،75	حديث	ثقافة اسلامية

ترتفع أغلب نسب المتغيرات الثقافية في جميع البنود كما نلاحظ ذلك في هذا الجد ول بالنسبة للمستوى الثالث بمقارنته بالمستوى الثاني وهذا الارتفاع ماعدا البند التاســع ولكــن مع ذلك ليس هناك تقــدم ملموس أو تدرج في التحسن من المستوى السابق الى المستــوى اللاحق . وهذا يفسر عدم استفادتهم من هذه النشاطات وتطبيقها على ما تعلموه في الفصل

الدراسى اذ ليس هناك، فهم كامل لما يقرأ أولما يسمع فقد لا تعدو أن تكون القراءة فكا للرموز فحسب والاستماع غير كامل الفهم . وبمقارنة هذه البنود فيما بينها نجد أن البند التاسع والسابع عشر يأتيان على رأس هذه البنود لاتساع المجال في هذا الأمر ولعموميته التى يتصف بها ويأتي في المرتبة الثانية باقى البنود .

3 - 4 : متغيرات خاصة بمتعلمي العربية

جدول رقم 12

البند	الاسماء بالارقام	عدد الطلاب	الصفة
21	من 23 الى 38	16	عربية اسلامية
22	الجنس	16	ذكور
23	الجنسية	1	زائيرى
		1	اكليزيى
		1	كيني
		1	اثيوبي
		1	غاني
		2	يوغنديان
		2	غانبيان
		3	زانبيون
		4	صوماليون
24	العمر	11	مابين 14 الى 20 سنة
		5	مابين 21 الى 28 سنة
25	الحدنا	11	ديني
		5	أكاديمي

تابع لجدول رقم 12

البند	الاسماء بالارقام	عدد الطلاب	الصفة
26	المهنة	16	طالبا
27	اللغةالام	1	زندية
		1	انكليزية
		1	سواحلية
		1	أرومية
		1	هوسة
		1	نوبية
		1	لهجة محلية
		2	فلانية
		3	نيانجي
		4	صومالية
28	اللغات الأخرى	5	Ø
		1	
		5	انكليزى
		5	فرنسي انكليزي
29	المؤهلات	4	Ø
		2	ابتدائية
		10	متوسطة

تابع لجدول رقم 12

البند	الاسماء بالارقام	عدد الطلاب	الصفة
30	بداية الدراسة	8	Ø
		2	ستة شهورا
		3	سنة
		3	سنتان
31	زيارة الاقطار العربية	Ø	نعم
		16	لا
32	مدة الزيارة	Ø	نعم
		16	لا
33	العربية الدارجة	Ø	نعم
		16	لا
34	نوع الدارجة	Ø	لا
35	مقابل الدراسة	Ø	لا

بلغ طلاب هذا المستوى ستة عشر دارسا ارقامهم المتسلسلة من 23 وحتى 38 كلهم ذكور وينتمون الى جنسيات مختلفة تبلغ تسع جنسيات كما هو موضح في الجدول . وأكبر هذه المجموعات المجموعة المتكونة من أربعة دارسين وهم من الصومال تليها مجموعة زانبيا وهي من ثلاثة ثم غانبيا ويوغندا لكل دارسان وواحد لكل من غانا واثيوبيا وكينيا وانقلترا وزائير. أما أعمارهم فأحد عشر طالبا مابين 14 الى 20 سنة و 5 مابين 21 الى 28 سنة أما من حيث الأهداف فالغالبية منهم تهدف الى تعليم الاسلام .وخمسة منهم تهدف الى أشياء أكادمية أما مهنتهم فواحدة اذ يتفرغون الى الدراسة أما من حيث لغاتهم الأم فانهم مختلفون في ذلك حيث تبلغ لغاتهم عشرة لغات كما هو ملاحظ في جدول رقم 12 أما اللغات الأخرى فمنهم من يتحدث لغتين ومنهم من يتحدث لغة واحدة والباقي لا يتحدثون غير اللغة الوطنية أما من حيث المؤهلات فان بعضهم يحصل على الشهادة المتوسطة وهي أعلى مؤهل عندهم وآخرون يحصلون على الشهادة الابتدائية وفيهم من ليس له مؤهل . ومن حيث بداية وصولهم الى التعليم فمختلفة فمنهم من له سنتان ومن له سنة والبعض الآخر ما بين ذلك. أما من حيث البنود الأخيرة فهم متفقون فيها في عبر الزيارة للبلدان العربية وعدم معرفة الدارجة العربية وعدم المقابل في الدراسة .

ورغما لتشابه لأفراد هذا المستوى في البنود الأخيرة الا أن هناك اختلافا بينهم في البنود 23 ،27 و28، 29 و30 مما يمكن أن يترتب عليه سلبيات في نتائج العملية التربوية الأمر الذى يتحتم عمل حساب لهذه العوامل حتى يمكن أن يتلافى سلبيات هذه العوامل على العملية التربوية .

الفصل الرابع : معطيات مستوى فارابي

4 ـ 1 : متغيرات ضرورية للتعليم في المستوى الواحد

جدول رقم 13

البند	عدد الطلاب	مدة التعلم
1	1	1 سنة
	2	5 سنوات
	3	6 سنوات
	1	8 سنوات
	4	9 سنوات
	2	10 سنوات
	1	12 سنة
	2	17 سنة
	1	18 سنة
2	17	المستوى الرابع
3	12	7 ساعات
	5	اجابات مختلفة

تبدو الفروقات شاسعة جدا في خلفيات المتعلمين للعربية فمنهم مجموعة تتراوح خلفياتها ما بين 10 الى 18 سنة في تعليم العربية كما يبدو من اجاباتهم على الأسئلة ومنهم مجموعة أخرى ما بين سنة الى 10 سنين . وهذه فروقات كبيرة تنتج عنها سلبيات في التعلم .

4 ـ 2 : أنواع مختلف الصعوبات ونسبها

جدول رقم 14

البند	الاجابة بنعم	نوع الصعوبات	النسبة المائوية	الاجابة بلا	النسبة المائوية
4	12	عامة	٪ 70،6	5	٪ 29،4
5	17	كل المهارات	٪100،	Ø	Ø
6	12	ز ذ ظ ض	٪ 70،6	5	٪ 29،4
7	14	مفردات	٪ 82،35	3	٪ 17،65
8	15	تراكيب	٪ 88	2	٪ 12

تبدو النسب في الصعوبات عالية وعلى رأسها تلك التى يشعر بها كل دارس بل إن البعض منهم يحدد بالضبط ويعيّن تلك الصوبات كما هو مبيّن في جدول رقم 14 ثم تأتي بعد ذلك صعوبات البند السابع والبند الثامن وأخيرا البندان 4 و 6 . وربما من أسباب ذلك التداخل اللغوى كما سنرى في تحليل تلك الصعوبات في المدونة وتحليلها في القسم الثالث .

وبمقارنة هذا المستوى بسابقه نجد أن نسبة الصعوبات أو الشعور بها ترتفع أكثر من سابقها في كل البنود ماعدا البند الرابع الذى طرأ عليه بعض التحسن . ومما يؤكد أثر العوامل السابقة الذكر كلها مجتمعة أو بعضها على العملية التربوية وربما لمتغيرات أخرى مثل المتغيرات الخاصة بالمتعلم والتى ستأتي فيما بعد . أما التحسن الذى طرأ على البند الرابع يمكن أن يرجع الى المحصول اللغوى العام الذى اكتسبه الطلاب في هذه الفترة الطويلة عند بعضهم .

4 ـ 3 : متغيرات ثقافية معززة للعملية التربوية

جدول رقم 15

البند	الاجوبة بنعم	النسبة المائوية	الاجوبة بلا	النسبة المائوية	مهارة النشاط	نوع النشاط
9 10	15	٪ 88	2	٪ 12	قراءة	كتب مجلات قصص جرائد
11 12	4	٪23،5	13	٪76،5	استماع	برامج التلفزيون
13 14	7	٪ 41	10	٪ 59	استماع	برامج الاذاعة
15 16	Ø	Ø	17	٪100	Ø	Ø
17 18	12	٪70،6	5	٪29،4	قراءة	كتب مجلات جرائد
19 20	9	٪ 52،9	8	٪27،1	استماع	محاضرات وندوات

بمقارنة نتائج جدول رقم 15 بنتائج المستوى السابق تبدو النتائج منخفضة في معظم البنود الا البند التاسع الذى اعتراه بعض التحسن وان لم يكن ذا بال وهذا ما يفسر ارتفاع نسبة الصعوبات عند دارسي هذا المستوى أكثر من المستوى السابق . ومما يلاحظ انخفاض نسبة النشاط المسرحي بل انعدامها بهذا المستوى ، وهو مجال حيوى تعليمي يجب الاهتمام به من جانب المؤسسة التعليمية المعنية لما له من فوائد تعليمية في وسط المتعلمين .

4 ـ 4 : متغيرات خاصة بمتعلمي العربية

جدول رقم 16

البند	الاسماء بالارقام	عدد الطلاب	الصفة
21	من 39 الى 55	17	عربية اسلامية الاغلب
22	الجنس	17	ذكور
23	الجنسية	1	كيني
		1	قمري
		1	غاني

تابع لجدول رقم 16

البند	الاسماء بالارقام	عدد الطلاب	الصفة
		5	يوغنديون
		9	تانزنيون
24	العمر	2	من 19 الى 20 سنة
		13	ما بين 21 الى 28 سنة

تابع لجدول رقم 16

البند	الاسماء بالارقام	عدد الطلاب	الصفة
25	الهدف	11	ديني
		6	أكاديمي
26	المهنة	17	طالبا
27	اللغة الأم	12	سواحلي
		3	انكليزي
		1	قمرية
		1	نوبية
28	اللغات الأخرى	1	كيقون
		10	اكليزي
		2	سواحلي
		1	نوبي وسواحلي
		1	سواحلي وفرنسي
		1	سواحلي انكليزي
		1	هوسا موشى سنت
29	المؤهلات	4	Ø
		2	ابتدائى
		1	متوسطة
		10	ثانوية
30	بداية الدراسة	3	Ø
		8	6 شهور
		3	سنة
		1	3 سنوات
		1	4 سنوات
		1	10 سنوات
31	زيارة الأقطار العربية	Ø	نعم
		17	لا
32	مدة الزيارة	Ø	Ø
33	العربية الدارجة	2	نعم
		15	لا
34	نوع العربية الدارجة	2	سودانية
		15	Ø
35	مقابل الدراسة	Ø	نعم
		17	لا

يتكون دارسو هذا المستوى من سبعة عشر دارسا بأرقام تبدأ من 39 الى 55 صفاتها عربية اسلامية في أغلبها وكلهم ذكور أما جنسياتهم فمختلفة أكبر مجموعة منهم من تنزانية ومقدارهم 9 دارسين تليها مجموعة يوغندا من 5 دارسين ثم دارس لكل من غانا وجزر القمر وكينيا وتتراوح أعمارهم مابين 19 الى عشرين و21 الى 28 سنة ومجموعة أخيرة 33 سنة . ولعل هذه الفروقات الكبيرة في العوامل المختلفة تؤدى الى سلبيات في التعلم أما أهدافهم فمتجانسة اذ أن أحد عشر منهم يهدفون الى تعليم الاسلام و الباقون يهدفون الى أمور أكادمية . أما بالنسبة لمهنهم فانهم يتفرغون للدراسة . أما لغاهم الأم فهي اربعة السواحلية وهي تشكل أكبر مجموعة ثم الانكليزية فالقمرية والنوبية .

وهم من هذه الناحية أكثر تجانسا من المستوى السابق ولغاتهم الأخرى غير اللغة الأم متعددة فمنهم من يتحدث لغة ومنهم من يتحدث لغتين ومن يتحدث ثلاث لغات . أما بالنسبة لمؤهلاتهم فأغلبهم يحصل على الثانوية وقليل من لديه الابتدائية أو المتوسطة أو من ليس له مؤهل وهذا عامل ثقافي ملائم لتعلم العربية . أما بداية وصولهم الى السودان مختلفة أقلها ستة شهور و أطولها عشرة سنوات وهذا فرق كبير بين التاريخين ولعل هذا العامل والعوامل التى سبق أن ذكرناها في الجدول 13 و15 من أسباب تدنى هذا المستوى . لم يزر أحد منهم بلدا عربيا ولا يعرفون أى دارجة عربية غير اثنين منهم ربما لطول اقامتهما في السودان مثل من قضى عشرة سنوات مثلا ولا يدفع أى منهم مقابلا فى الدراسة .

الباب الثاني : الجزء الخاص بالمرحلة الثانوية من المستنطق

الفصل الأول : معطيات مستوى رازى

1 - 1 : متغيرات ضرورية للتعلم في المستوى الواحد

جدول رقم 17

البند	عدد الطلاب	مدة التعلم
1	2	∅
	2	سنتان
	2	3 سنوات
	2	5 سنوات
	1	6 سنوات
	4	7 سنوات
	1	8 سنوات
	3	9 سنوات
	1	10 سنوات
	2	11سنة
	1	12 سنة
	2	13 سنة

تابع لجدول رقم 17

2	23	أولى ثانوى
3	13	5 حصص
	10	اجابات مختلفة

يشير جدول 17 في البند الأول الى اختلافات شاسعة جدا لبداية الدارسين في التعلم في هذا المستوى، فهناك من له خلفية 13 سنة وهناك من له سنتان في التعلم وبين المرتبتين مدد مختلفة . وهم بهذا الوضع يكونون مجموعة غير متجانسة في هذه الناحية الأمر الذى يؤدى الى

نتائج سلبية لأن العملية التربوية تكون لها آثار ايجابية من مستوى لآخر إن كانت علمية جيدة والعكس صحيح .

1 ـ 2 : <u>أنواع مختلف الصعوبات ونسبها</u>

جدول رقم 18

البند	الاجوبة بنعم	نوع الصعوبات	النسبة المائوية	الاجوبة بلا	النسبة المائوية
4	11	الاعراب	٪ 48،4	12	٪ 51،6
5	16	جمع المؤنث نحو قراءة	٪ 59	7	٪ 41
6	13	ظ ذ د ض	٪ 56،5	10	٪ 43،5
7	19	المفردات	٪ 82،6	4	٪ 17،4
8	17	التراكيب	٪ 74	6	٪ 26

كما نرى في جدول 18 فان النسب المائوية للصعوبات مرتفعة ومازالت تلاحق المتعلمين وأكبر نسبة ترجع الى المفردات والتراكيب والمنخفضة ترجع الى الأصوات والصعوبات العامة ، وربما يرجع السبب في ذلك الى عدم الاهتمام بالمفردات والتراكيب علميا في البرامج التعليمية من ناحية الشيوع مثلا وغيره من جهة ومن جهة أخرى قد يرجع الى تداخل اللغة الأم مع اللغة الهدف . وبمقارنة هذه النتائج بالنتائج السابقة للمستوى السابق نجد هذا المستوى قد تحسّن ربما بسبب الطريقة المتبعة فيه وربما بسبب الخلفيات الطويلة في اللغة عند بعضهم كما رأينا في جدول 17 وربما لعوامل أخرى مثل المتغيرات الثقافية والمتغيرات الخاصة بالمتعلمين والتى ستأتي فيما بعد .

ويلاحظ أن البند 7 لم يحصل فيه أى تحسن مما يؤكد ما قلناه من ضرورة الاعتناء بالمفردات خاصة وبرمجتها على أسس علمية .

1 ـ 3 : متغيرات معززة للعملية التربوية

جدول رقم 19

البند	الاجوبة بنعم	النسبةالمائوية	الاجوبة بلا	النسبة المائوية	مهارة النشاط	نوع النشاط
9 10	20	٪ 86،9	3	٪ 13،1	قراءة	كتب ثقافية ودراسية
11 12	12	٪ 51،6	11	٪ 48،4	استماع	برامج التلفزيون
13 14	14	٪ 61	9	٪ 39	استماع	برامج الاذاعة
15 16	1	٪ 4،3	22	٪ 95،7	استماع	مسرح
17 18	22	٪ 95،7	1	٪ 4،3	قراءة	كتب مجلات جرائد
19 20	9	٪ 39	14	٪ 61	حديث	جمعيةالدعوة

يلاحظ أن النشاطات الثقافية لها أثر مباشر في عملية تعزيز المكتسبات اللغوية وهذا مالاحظناه في هذا المستوى والمستوى السابق، فكلما تحسّنت نسبة النشاطات في المستوى قلت نسبة الصعوبات والعكس صحيح كما رأينا في المستوى السابق .

وبمقارنة المستويين نرى تحسنا ملحوظا بنسبة تزيد على ستين في المائة لمجموع البنود غير البند التاسع الذي قلت نسبته عن نظيره السابق، بنسبة ضئيلة وغير البند السابع عشر الذى يعتمد على النشاط الفردى غالبا .

1 ـ 4 : متغيرات خاصة بمتعلمي العربية

جدول رقم 20

البند	الاسماء بالارقام	عدد الطلاب	الصفة
21	من 56 الى 78	23	عربية اسلامية
22	الجنس	23	ذكور

تابع لجدول رقم 20

الرقم	البند	العدد	الفئة
23	الجنسية	1	نيجيري
		1	زانبي
		1	رواندى
		1	كيني
		3	جيبتيون
		3	أروميون
		3	ارتريون
		4	اثيوبيون
		6	تشاديون
24	العمر	3	Ø
		15	مابين 15 الى 20 سنة
		5	مابين 21 الى 24 سنة
25	الهدف	15	ديني
		8	متعددة
26	مهنة	23	طالبا
27	اللغة الأم	1	يوربا
		1	انكليزى
		1	فرنسي
		5	صومالية
		3	ارتريا
		6	تشادية
		1	امهارية
		5	اروميــة

تابع لجدول رقم 20

الرقم	البند	العدد	الفئة
28	اللغات الأخرى	2	Ø
		10	عربي وفرنسي
		9	هوسا انكليزي
			سواحلي كيرواندى
			سواحلي انكليزي
			انكليزي ساهو
			فرنسي انكليزي
		2	ثلاث لغات
29	المؤهلات	4	Ø
		1	ابتدائية
		18	متوسطة
30	بداية وصول الدارسين	6	Ø
		8	مابين شهرين الى 6 شهور
		9	مابين سنة الى 16 سنة
31	زيارة الاقطار العربية	3	نعم
		20	لا
32	مدة الزيارة	3	3 سنوات
		20	لا
33	العربية الدارجة	8	نعم
		15	لا
34	نوع الدارجة	2	المصرية
		6	السودانية
35	مقابل الدراسة	0	نعم

يبلغ عدد دارسي هذا المستوى ثلاثة وعشرين دارسا بأرقام تبدأ من 56 الى 78 أغلبية صفات اسمائهم عربية اسلامية وكلهم ذكور ينتمون الى جنسيات تبلغ تسعا . أغلب دولهم تجاور السودان ولذا نجد كثيرامن أفراد هذه الاقطار يدخلون الى السودان بل قد نجد قبائل بأكملها تقيم بالسودان كما لأن لبعضها هجرات قديمة عربية ومازالوا متأثرين بذلك . ولعلّ ذلك من العوامل التي ساعدت على حصول نتائج حسنة في هذا المستوى. أما أعمارهم فتتراوح مابين 15 الى 24 سنة وأغلب أهدافهم دينية ومتفرغين للدراسة وهذه عوامل أخرى تساعد في تجانس هذه المجموعة مما يؤكد على النتائج الحسنة لهذا المستوى . وبالنسبة للغتهم الأم فانهم يتحدثون 8 لغات غير أنها من مناطق متقاربة كما يبدو من جنسياتهم ولغاتهم الأم عامل آخر يزيد في تجانس المجموعة وكما يظهر في الجدول فان منهم من يتحدث لغة واحدة على لغته الأم ومن يتحدث لغتين ومنهم من يتحدث ثلاثا . ويختلفون في مؤهلاتهم اذ منهم من ليس له مؤهل ومنهم من له الابتدائية وأغلبهم يحصل على المتوسطة . أما بداية وصولهم للدراسة فانهم يختلفون اختلافا كبيرا اذ نرى ما بين أقل مدة وأطولها 15 عاما وربما يرجع ذلك الى أن بعضهم يأتون مع قبائلهم كلاجئين . أما بالنسبة لزيارة الأقطار العربية فهناك ثلاثة قاموا بزيارة لمدة طويلة تبلغ 3 سنوات ومن بينهم ثمانية يعرفون عربية دارجة بعضهم يعرف المصرية والبعض الآخر يعرف السودانية وكلهم لا يدفعون مقابلا للدراسة .

اذن أغلب العوامل والمتغيرات يقلل من نسبة الاختلافات مما يسهّل عملية التعلم بالنسبة للمعلم والمتعلم الأمر الذى يؤكد على النتائج الطيبة المتقدم ذكرها لهذا المستوى .

ولأول مرة نرى في هذا المستوى دارسين من غير العرب لغتهم الأم العربية مثل بعض الارتريين والتشاديين بالاضافة الى 14 دارسا سودانيا فيكون مجموع الدارسين 42 دارسا ولعل من غير المناسب أن نجمع بين من يتحدثون اللغة كلغة الأم وبين من يتحدثونها كلغة هدف في مستوى واحد اذ قد يكون الاسراع أو التأخر على حساب أحدهما .

الفصل الثاني : معطيات مستوى بلال

2 ـ 1 : متغيرات ضرورية للتعلم في المستوى الواحد

جدول رقم 21

البند	عدد الطلاب	مدة التعلم
1	1	0
	1	سنة
	2	3 سنوات
	2	4 سنوات
	1	6 سنوات
	1	7 سنوات
	2	8 سنوات
	1	9 سنوات
	2	10 سنوات
	7	11 سنة
	3	13 سنة
	1	14 سنة
2	24	السنة 2 ثانوي
3	13	5 ساعات
	11	اجابات مختلفة

نلاحظ في هذا الجدول أن الدارسين يختلفون في خلفياتهم الدراسية اختلافا كبيرا فأدنى خلفية سنة وأكبر خلفية 14 سنة وفيما بين الخلفيتين خلفيات متعددة . واذا كان الطلاب يدرسون اللغة العربية لمدة 5 ساعات في الأسبوع بالاضافة الى المواد الأخرى مثل الجغرافية ... الخ وبناء على أهداف المركز فان عدد الساعات لا يتناسب مع تلك الأهداف .

2 ـ 2 : انواع الصعوبات المختلفة ونسبها

جدول رقم 22

البند	الاجوبة بنعم	نوع الصعوبات	النسبة المائوية	الاجوبة بلا	النسبة المائوية
4	18	صعوبات عامة	75 ٪	6	25 ٪
5	15	كل المهارات	62،5 ٪	9	37،5 ٪
6	15	مخارج بعض الحروف	62،5 ٪	9	37،5 ٪
7	21	مفردات	87،5 ٪	3	12،5 ٪
8	17	تراكيب	70،8	7	29،2 ٪

يوضح جدول رقم 22 النسب العالية للشعور بالصعوبات عند الدارسين وتأتي المفردات على رأس هذه البنود مما يمكن أن يقودنا الى اتهام المفردات التى تضمنت في برنامج هذا المستوى بأنها غير مناسبة سواء كانت في كمها أو في نوعها أو في تنظيمها، ويأتي في المرتبة الثانية 4 و8 لتأثرهما بالمفردات اذ هي مادة التراكيب التى تتكون منها، وفي المرتبة الثالثة يأتي البندان 5 و6 لأنهما أقل صعوبة بالنسبة للبنود الأخرى السابقة لأنها صعوبة محدودة وكلما تقدم الدارس قلت هذه الصعوبة أو زالت .

وبمقارنة هذه النتائج بالنتائج السابقة للمستوى السابق نجد هذا المستوى حصل فيه بعض الهبوط ولعل من عوامل ذلك الفروقات التى رأيناها في جدول رقم 21 وربما من ذلك الطريقة التى وضعت فيها المادة في تنظيمها أو تقديمها، وان كانت الفروقات بسيطة .

2 ـ 3 : متغيرات معززة للعملية التربوية

جدول رقم 23

البند	الاجوبة بنعم	النسبة المائوية	الاجوبة بلا	النسبة المائوية	مهارة النشاط	نوع النشاط
9 10	23	٪ 95 ، 7	1	٪ 4 ، 3	قراءة	كتب ومجلات اسلامية
11 12	15	٪ 62 ، 5	9	٪ 37 ، 5	استماع	برامج التلفزيون
13 14	13	٪ 51 ، 2	11	٪ 48 ، 8	استماع	برامج الاذاعة
15 16	Ø	٪ 100	24	٪ 100	استماع	برامج المسرح
17 18	21	٪ 82 ، 5	3	٪ 12 ، 5	قراءة	مجلات وصحف
19 20	11	٪ 48 ، 8	13	٪ 51 ، 2	حديث	جمعية دعوة

بالاطلاع على جدول النشاطات الثقافية في هذا المستوى نجد أن تحسنا ملحوظا يظهر في بنود هذا المستوى وأكثر هذه البنود ارتفاعا في النسبة البند التاسع والسابع عشر ثم يأتي البندان 11 و13 في المرتبة الثانية ثم البند التاسع عشر أما البند الخامس عشر فينعدم فيه النشاط الثقافي .

وبمقارنة النشاطات الثقافية لهذا المستوى بما قبله نجد أن نسبة النشاط مرتفعة في هذا المستوى بالنسبة لما قبله ، وبناء على/هذه النشاطات وارتفاعها كان ينبغي أن يتحسن مستوى بلال على مستوى رازي في مجال الصعوبات ويمكن أن يصدق ذلك في تحليل المدوّنة لصدقها أكثر من المستنطق .وإلا يعني هذا عدم الاستفادة من هذه النشاطات .

<u>2 - 4 : متغيرات خاصة بمتعلمي اللغة العربية</u>

جدول رقم 24

البند	الاسماء بالارقام	عدد الطلاب	الصفة
21	من 79 الى 102	24	عربية اسلامية
22	الجنس	24	ذكور
23	الجنسية	1	جيبوتي
		2	غامبيان
		2	تانزانيان
		3	سيرليون
		3	سينغليون
		4	اثيوبيون
		4	ارتريون
		5	فولتيون
24	العمر	10	ما بين 18 الى 20 سنة
		14	ما بين 21 الى 28 سنة
25	التدين	5	0
		3	ديني
		16	أكاديمي
26	المهنة	24	طالبا
27	اللغة الأم	1	صومالية

تابع لجدول رقم 24

		1	سيرير
		2	سواحلي
		1	مادنغو
		1	فلاتا
		1	تمني
		4	أولوف
		4	أرومو
		2	تيجري
		1	باريا
		1	بلين
		3	موريس
		1	مورية
		1	بنبرا
		1	هوسة
28	اللغات الاخرى	12	لغة واحدة
		10	لوغتان
		2	3 لغات
29	المؤهلات	2	0
		1	ابتدائية
		19	متوسطة
		2	ثانوية
30	بداية وصول الطلاب	2	0
		1	سنة
		11	2 سنتان
		6	3 سنين
		1	11 سنة
		1	12 سنة
		1	14 سنة
31	زيارة الاقطار العربية	5	نعم
		19	لا

تابع لجدول رقم 24

32	مدة الزيارة	2	مابين شهرونصف الى 4 شهور
		3	مابين 3 الى 7 سنوات
33	العربية الدارجة	10	نعم
		14	لا
34	نوع الدارجة	8	سودانية
		1	سودنية مصرية
		1	مصرية عراقية
35	مقابل الدراسة	0	نعم
		24	لا

يبلغ مجموع المتعلمين في هذا المستوى 30 دارسا منهم 6 سودانيون والباقي من غير العرب فاستبعدنا السودانيين باعتبار أن العربية لغتهم الأم ويبقى الدارسون الذين جرى عليهم الاستبيان 24 طالبا بأرقام متسلسلة تبدأ من 79 الى 102 كلهم ذكور مختلفو الجنسيات . وهي كما تظهر في الجدول 8 جنسيات وهم بأعمار تتراوح ما بين 18 الى 24 سنة، وأهدافهم مختلفة فهناك من لم يحدد هدفه لمعيينا وهناك من هدفه ديني والباقون أهدافهم أكاديمية، أما المهنة فانهم يتفرغون للدراسة .

ولعل من أظهر عوامل عدم تجانسهم تعدد لغاتهم الأم اذ بلغت 14 لغة مختلفة 15 وهذا ما يمكن أن يعود إليه انخفاض هذا المستوى الأمر الذى يؤكد الاهتمام بالدراسات التفاضلية لتحديد صعوبات كل لغة في أى من مستوياتها والاهتمام بها بطريقة علمية . أما بالنسبة للغاتهم الأخرى فمنهم من يتحدث لغة واحدة وآخرون لغتين وآخرون 3 لغات . وأغلب مؤهلاتهم الشهادة المتوسطة وقليل منهم من يحصل على الثانوية أو الابتدائية وبعضهم ليس له مؤهل ولعل كل هذه العوامل ذات تأثير سلبي بالاضافة الى اختلاف وصوله للدراسة . أما زيارة البدان العربية فبعضهم قد زارها لمدد مختلفة ولذا فبعضهم يعرف العربية الدارجة ولعل معرفتها من العوامل التى تساعد على تعلم العربية وبما أن أغلب العوامل سلبية أكثر منها ايجابية يمكن أن يعزى اليها ارتفاع نسبة الصعوبات في هذا المستوى بالنسبة لمستوى السابق رغم ما رأينا من ارتفاع نسبة المتغيرات الثقافية لدى متعلمي هذا المستوى كما ذكرنا سابقا .

الفصل الثالث : معطيات مستوى ابن سينا

3 ـ 1 : متغيرات ضرورية للتعليم في المستوى الواحد

جدول رقم 25

البند	عدد الطلاب	مدة التعلم
1	1	8 سنوات
	1	15 سنة
	1	19 سنة
2	3	السنة الثالثة الثانوية
3	3	5 ساعات

يبلغ عدد دارسي هذا المستوى ثلاثة طلاب غير أن الفرق كبير بين مستويات دارسيه لخلفية كل إذبينما نرى أن دارسا قد بدأ دراسته منذ 8 سنين نرى آخر قبل 15 سنة والثالث منذ 19 سنة ويتضح ذلك في البند الأول في جدول 25 أما البند الثاني فيوضّح المستوى وهو يعادل السنة الثالثةالثانوية ويسمى في المؤسسة التعليمية ابن سينا كما يوضّح بند 3 زمن الدراسة بالنسبة لهذا المستوى في الأسبوع .

3 ـ 2 : أواع مختلف الصعوبات ونسبها

جدول رقم 26

البند	الاجوبة بنعم	نوع الصعوبات	النسبة المائوية	الاجوبة بلا	النسبة المائوية
4	1	صعوبات عامة	33 %	2	66،7 %
5	2	فهم وقواعد	66،7 %	1	33 %
6	2	مخارج حروف	66،7 %	1	33 %
7	3	مفردات	100 %	0	Ø
8	2	تعبير	66،7 %	1	33 %

أما أنواع الصعوبات فمرتفعة هنا في نسبتها غي كل البنود ما عدا البند4 ولعل أول عامل في ذلك اختلاف مدة التعليم التى قظاها كل واحد كما يضهر في جدول 25 .

ورغم طول أقل مدة لهؤلاء المتعلمين ما زالت تبدو لديهم بعض الصعوبات مما يؤكد تدخل عوامل أخرى لحل أقواها التداخل وربما الطريقة أو المادة المقدمة للمتعلمين .

3 ـ 3 : <u>متغيرات معززة للعملية التربوية</u>

جدول رقم 27

البند	الاجوبة بنعم	النسبة المائوية	الاجوبة بلا	النسبة المائوية	مهارة النشاط	نوع النشاط
9 10	3	٪ 100	0	0	قراءة	مجلات اسلامية وصحف وكتب مدرسية
11 12	1	٪66 ، 7	1	٪ 33 ،3 ٪	استماع	برامج دينية، ثقافية في التلفزيون
13 14	2	٪ 66 ، 7	1	٪33 ، 3	استماع	برامج ثقافية في الاذاعة
15 16	1	٪33 ، 3 ٪	2	٪66 ، 7	استماع	البرامج الهادفة في التلفزيون
17 18	2	٪ 100	0	0	قراءة	كتب ومجلات اسلامية وصحف
19 20	3	٪ 100	0	0	حديث	المحاضرات العلمية

رغم ارتفاع نسبة النشاطات الثقافية عند دارسي هذا المستوى ترتفع عندهم نسبة الصعوبات مما يفسّر عدم استفادة المتعلمين من هذه النشاطات في تعزيز المكتسبات اللغوية وذلك رغم طول المدة كما رأينا في جدول رقم 25 . ويعني هذا أن النشاطات لم تتعد فك الرموز الى فهم ما يقرأ أو يسمع لعدم الأسس العلمية الصحيحة في العملية التربوية وذلك لعدم الاعتناء بالمهارات المختلفة وخاصة صعوباتها بمقابل اللغة الأم .

3 ـ 4 : متغيرات خاصة بمتعلمي العربية

جدول رقم 28

البند	الاسماء بالارقام	عدد الطلاب	ابصفة
21	من 103 الى 105	3	اسماء عربية اسلامية
22	الجنس	3	ذكور
23	الجنسية	1 1 1	تشادي يوغندي نجيري
24	العمر	1 1 1	19 سنة 24 سنة 29 سنة
25	الهدف	2 1	ديني أكاديمي
26	المهنة	3	طلاب
27	اللغة الأم	1 1 1	الوداي (برقو) سواحلي هوسا
28	اللغات الأخرى	1 1 1	انكيزي نوبية انكليزي
29	المؤهلات	3	ثانوي عا
30	بداية وصول الدارسين	2 1	سنة 4 سنوات
31	زيارة الاقطار العربية	1 2	نعم لا
32	مدة الزيارة	1 2	شهر 0
33	العربية الدارجة	2 1	نعم لا
34	نوع الدارجة	2 1	سودنية Ø
35	مقابل الدراسة	Ø 3	نعم لا

تبدأ الأرقام المتسلسلة للدارسين من 103 الى 105 كلهم ذكور ينتمون الى جنسيات مختلفة أولها التشادية وثانيها يوغندية والثالثة نيجيرية ، أما أعمارهم فتتراوح مابين 19 الى 29 سنة وأهدافهم دينية وتربوية ليس لهم مهن غير الدراسة أما لغاتهم الأم فثلاثة لكل طالب لغته الخاصة وهذه اللغات هي لغة الوداي (برقو) في تشاد والسواحلية في يوغندا والهوسة في نجيريا ، ولغاتهم الثانية الانكليزية ، أما المؤهلات فالشهادة الثانوية ، ومنهم من بدأ تعلم العربية قبل سنتين ومنهم من بدأها قبل أربع ، أما الزيارة للبلدان العربية فلم يزرها الا واحد . واثنان منهم فيعرفان الدارجة السودانية .

وعوامل الاختلاف في المتغيرات الخاصة بالمتعلم كما رأيناها هي من عوامل الضعف وانخفاض هذا المستوى .

البـــاب الثـالـــث : الجزء الخاص بمستوى الدراسة المكثفة في العربية والمستوى الجامعي وملاحظة العملية التربويـــة

الفصل الأول : معطيات مستوى ابن خلدون

1 ــ 1 : متغيـرات ضـرورية للتعليم في المستوى الواحـــد

جدول رقم 29

البند	عدد الطلاب	مدة التعلـــم
1	2	سنتـــان
	1	3 سنوات
	2	4 سنوات
	1	5 سنوات
	1	6 سنوات
	3	8 سنوات
	1	9 سنوات
	2	10 سنوات
	5	11 سنـــة
	2	13 سنـــة
	1	15 سنـــة
	1	18 سنـــة
2	22	السنة الأولى لثانوية نظام المعاهد الدينية
3	9 13	30 ساعـــة اجابات مختلفة

يتضح من البند الأول في جدول 29 الى أى مدى يختلف الدارسون في خلفياتهم اللغويـــة التى قضوها في الدراسة قبلا اذ يتراوح الفـرق بين أقل مدة لبعضهم وأكبلر مدة للبعض الأخر 16 سنة وهناك فروقات أخرى متفاوتـــة بين الفرقين ولعل هذا من أول العوامل التربويـــة الذى يمكن أن يؤ ثر تأثيرا مباشرا سلبيـــا على العمليـــة التربوية . وهذا المستوى يختلف عن المستويات السابقة في نظام الدراسة اذ تكثف فيه الدراسات العربية والاسلامية ، حسب نظام المعاهد الدينية في السودان الـــتى تركز على الدراسات العربية بينما المستويات الأخرى تتبع نظام المدارس الأكاديميـــة الســـودانيـــة .

1 ــ 2 : أنواع مختلـــف الصعوبـــات ونسبها

جدول رقم 30

البند	الاجابه بنعم	انواع الصعوبات	النسبة المائوية	الاجوبه بلا	النسبة المائويـــة
4	16	صعوبات عامة	٪ 72 ، 7	6	٪ 27 ، 3
5	21	جميع المهارات	٪ 95 ، 4	1	٪ 4 ، 6
6	11	عظ ء ق ض	٪ 50	11	٪ 50
7	13	مفـــردات	٪ 59	9	٪ 41
8	18	تراكيـــب	٪ 81 ، 8	4	٪ 18 ، 2

وفيما يتعلق بأنواع الصعوبات في جدول رقم 30 نجد أن النسب المائوية عالية وأعلاها بندا 5 و8 أما بند 8 فربما لأنه أكثر تعقيدا من باقي المستويات وأما البند 5 ففيه صعوبات المهارات المختلفة ويأتي في المرحلة الثانية بندا 4 و7 أما البند 4 فلأن الحكم فيه حكم عام وأما البند 7 فمنهم من يعرفون مفردات كثيرة غير أنهم يحتاجون الى صياغتها في سياقاتها الصحيحة ، وأخيرا البند 6 وهو أكثر النسب انخفاضا – ربما – يرجع السبب الى أن المتعلمين من مناطق ذات تأثير اسلامي يقرأ فيها القرآن – ويمكن أن نستدل بقول أحد المتعلمين الصوماليين رغم 127 اذ يقول : إن أغلب الصوماليين لا يجدون صعوبة في الأصوات . وذلك في اجابته على السؤال الخاص بالصعوبة في الأصوات .

1 – 3 : متغيرات ثقافية معززة بالعملية التربوية

جدول رقم 31

البند	الاجوبة بنعم	النسبة المائوية	الاجوبة بلا	النسبة المائوية	مهارة النشاط	أنواع النشاط
9 10	20	90 ، 9 ٪	4	9 ، 1 ٪	قراءة	كتب لغة عربية اسلامية ومجلات اسلامية
11 12	12	50 ٪	12	50 ٪	استماع	الاخبار في التلفزيون فحسب
13 14	15	68 ، 2 ٪	7	31 ، 8 ٪	استماع	الاخبار ولسان(1) العرب في الاذاعة
15 16	3	13 ، 7	19 ٪	67 ، 1 ٪	استماع	برامج مسرحية
17 18	21	95 ، 4 ٪	1	4 ، 6 ٪	استماع	مجلات وصحف
19 20	16	72 ، 7 ٪	6	27 ، 3 ٪	حديث وكتابة	جمعية الدعوة

ترتفع نسبة النشاطات الثقافية في البند التاسع وتبلغ أكثر من 90 ٪ غير أن نسبة أنواعها الفعلية لا تصل الى 23 ٪ كما أن مصادرها لا تساعد على التعلم لأن أغلبها يتحدث عن اللغة وليس هي اللغة نفسها التى تنمى ملكة الاتصال أما البند 11 فجاءت نسبته منخفضة ومصادر نشاطاته محصورة في جانب واحد وهو الأخبار مع أنه توجد كثير من البرامج الايجابية الاجتماعية .

(1) لسان العرب وبرنامج في الاذاعة السودانية يتحدث عن الأدب واللغة العربية .

أما البند 13 فجاءت نسبته مرتفعة عن البند السابق ربما يعود سبب ذلك لتوفر وسائله أكثر من غيره . أما البند 15 فجاءت نسبته منخفضة كعادته في كل المستويات لعدم توفر المسارح وتعددها بصفة عامة. أما البند 17 فترتفع نسبته بالنسبة للإجابة وبالنسبة للنشاطات الفعلية ربما لتنوع مصادره وسهولة الحصول عليها . أما البند 19 فرغم ارتفاع نسبة تعدد الاجابات الا أن نسبة أنواع النشاطات الفعلية منخفضة لا تتعدى 17 في المائة وهذا مايمكن أن يؤثر على المستوى تأثيرا سلبيا .

1 ـ 4 : متغيرات خاصة بمتعلمي اللغة العربية

جدول رقم 32

البند	الاسماء بالارقام	عدد الطلاب	الصفة
21	من 106 الى 127	22	أسماء عربية اسلامية
22	الجنس	22	ذكور
23	الجنسية	1 1 1 2 2 3 3 3 3 3	تشادى مالي لبيري سينغليان نيجريان تانزنيون اثيوبيون ارتريون كينيون صوماليون
24	العمر	8 14	مابين 18 الى 20سنة مابين 21 الى 25سنة
25	الهدف	14 8	ديني لغوى
26	المهنة	22	طالبا
27	اللغة الأم	1 1 1	الوداى بربر مادنقو

تابع لجدول رقم 32

		2 2 3 3 2 1 6	أولوف يوربا سواحلي أرومو تجري بلين صومالية
28	اللغات الأخرى	5 13 3 1	Ø لغة واحدة لغتان ثلاث لغات
29	المؤهلات	3 17 2	Ø متوسطة ثانوية
30	بداية وصول الدارسين	16 5 1	7 شهور مابين سنة الى 4 سنوات 13 سنة
31	زيارة الاقطار العربية	Ø 22	نعم لا
32	مدة الزيارة	Ø 22	Ø Ø
33	العربية الدارجة	3 19	نعم لا
34	نوع الدارجة	3 19	سودانية لا
35	مقابل الدراسة	Ø 22	نعم لا

يسمى هذا المستوى ابن خلدون ، ونظامه يختلف عن نظام المستويات الأخرى ، فهو على قرار نظام المعاهد الدينية التى تكثف فيها الدراسات الاسلامية والعربية . وتبدأ أرقام هؤلاء الدارسين من 106 الى 127 وتغلب عليها الصفة الاسلامية العربية وكلهم ذكور ينتمون الى 10 جنسيات كما يوضح البند 23 وتتراوح أعمارهم ما بين 18 الى 25 سنة وأغلب أهدافهم دينية والأخرى لغوية . أما لغاتهم الأم فتبلغ 10 لغات وبعضهم يتحدث لغة ثانية وبعضهم لغتين وبعضهم 3 لغات ومنهم من لم يتحدث الا اللغة الأم .وأغلب مؤهلاتهم المرحلة المتوسطة وقليل منهم من يحصل على الثانوية كما أن بعضهم ليس له مؤهل وبالنسبة لزيارة البلدان العربية لم يتمكنوا من زيارتها و3 منهم يعرفون الدارجة السودانية وكلهم لا يدفعون مقابلا للدراسة .

ولعل أخطر العوامل سلبية اختلافهم في اللغة الأم كما يوضح البند 27 اذ تبلغ 10 لغات مما يمكن أن يعزى اليه ارتفاع نسبة الصعوبات في هذا المستوى الأمر الذى يتحتم دراسة لغاتهم بالمقارنة مع اللغة العربية بهدف عمل طريقة علمية للمتعلمين .

الفصل الثاني : معطيات مستوى أبي بكر

2 ـ 1 : متغيرات ضرورية للتعليم في المستوى الواحد

جدول رقم 33

البند	عدد الطلاب	مدة التعليم
1	2	Ø
	1	9 سنوات
	1	11 سنة
	1	13 سنة
	1	15 سنة
	1	20 سنة
2	7	أولى جامعة
3	3	Ø
	3	4 ساعات
	1	3 ساعات

يكافئ هذا المستوى السنة الأولى في الجامعة ويسمى أبو بكر وعدد دارسيه الكلي 30 دارسا 33 سودانيا و7 غير عرب وهم ما يعنينا أمرهم في هذا البحث وهم يتلقون دراسات في اللغة العربية لمدة 4 ساعات في الاسبوع غير أن وضعهم اللغوى يختلف في الخلفية اللغوية اذ تتراوح الفروقات فيما بينهم ما بين 9 الى 20 سنة بالرغم من أنهم في مستوى واحد .

2 ـ 2 : أنواع الصعوبات المختلفة ونسبها

جدول رقم 34

البند	الاجوبة بنعم	نوع الصعوبات	النسبة المائوية	الاجوبة بلا	النسبة المائوية
4	7	صعوبات عامة	100 ٪	0	0
5	4	تعبير، دارجة	57 ، 1 ٪	3	42 ، 9 ٪
6	3	ص ض ط ظ ع	42 ، 9 ٪	4	57 ، 1 ٪
7	3	نحو	42 ، 9 ٪	4	57 ، 1 ٪
8	3	تركيب	42 ، 9 ٪	4	57 ، 1 ٪

أما بالنسبة لجدول أنواع الصعوبات فان الدارسين يلاقون بعض الصعوبات بالرغم من مستواهم المتقدم وفي أغلب المستويات اللغوية وان كانت نسبتها منخفضة بالنسبة لباقي المستويات . وكان من المفروض أن يتخلص دارسو هذا المستوى من هذه الصعوبات ولعل الممارسة الطويلة في تعليم العربية كانت سببا في انخفاض نسبة الصعوبات .وبالرغم من ذلك لا بد من اعادة النظر في الطريقة التعليمية ابتداء من المستوى الأول وحتى الأخير على أسس علمية صحيحة .

2 ـ 3 : متغيرات معززة للعملية التربوية

جدول رقم 35

البند	الاجوبة بنعم	النسبة المائوية	الاجوبة بلا	النسبة المائوية	مهارة النشاط	نوع النشاط
9 10	7	100 ٪	0	0	قراءة	كتب دراسية
11 12	2	28 ، 5 ٪	5	71 ، 5 ٪	استماع	الاخبار في التلفزيون
13 14	4	57 ، 2 ٪	3	43 ، 8 ٪	استماع	أخبار الاذاعة ولسان العرب
15 16	0	0	7	0	استماع	مسرح
17 18	7	100 ٪	0	100 ٪	قراءة	مجلات وصحف عربية
19 20	5	71 ، 2 ٪	2	28 ، 8 ٪	كتابة	تحرير مقالات

بالنسبة للنشاطات الثقافية لهذا المستوى فان نسبتها مرتفعة ، ففي البند 9 تبلغ 100٪ غير أن نوعية هذه النشاطات الفعلية نسبتها لا تتعدى 43 ٪ بالاضافة الى أن أنواع هذه النشاطات لا تتصل بالملكة التبليغية بل هي عن اللغة . أما البند 11 فان نسبته منخفضة وذلك لاختصار النشاط على الأخبار فقط مع أنه كان من اللازم مشاهدة البرامج الأخرى المتعددة الغنية بالمواد الاجتماعية . أما البند 13 فترتفع نسبته عن سابقه غير أنه محدود ببرامج خاصة مثل لسان العرب الذى يتناول فيه صاحب البرنامج الأشعار والأحاديث العربية والأمثال . وهي في عصور متأخرة لعلها لا تلائم العصر الحاضر خاصة في تراكيبها .وينعدم النشاط في البند 15 أما البند 17 و19 فترتفع فيهما النسبة الا أن النسبة الفعلية منخفضة .

2 ـ 4 : متغيرات خاصة بمتعلمي اللغة العربية

جدول رقم 36

البند	الاسماء بالارقام	عدد الطلاب	الصفة
21	من 28 الى 134	7	أسماء عربية اسلامية
22	الجنس	7	ذكور
23	الجنسية	1 1 2 3	تانزاني صومالي سينغاليان نيجيريون
24	العمر	7	مابين 21 الى 30 سنة
25	الهدف	6 1	ديني أكاديمي
26	المهنة	7	طالبا
27	اللغة الأم	2 2 1 2	صومالية ولوف هوسا يوربا
28	اللغات الأخرى	2	.0

تابع لجدول رقم 36

		2 3	فرنسية لغتان
29	المؤهلات	6 1	ثانوية دبلوم تربية
30	بداية وصول الدارسين	7	7 شهور
31	زيارة الاقطار العربية	2 5	نعم لا
32	مدة الزيارة	2 5	شهران Ø
33	العربية الدارجة	Ø 7	نعم لا
34	نوع الدارجة	Ø 7	نعم لا
35	مقابل الدراسة	C 7	نعم لا

تبدأ أرقام هذا المستوى من 128 الى 134 وأغلب الأسماء تغلب عليها الصفة العربية الاسلامية ، وكلهم ذكور ينتمون الى 4 جنسيات بأعمار متقاربة ما بين 21 الى 30 سنــة . أما الأهداف فستةمنهم لــهم هدف ديني وواحد هدفه أكاديمي متفرغيــن للدراســة . أما لغاتهم الأم فأربعة الصومالية والولوف والهوسا واليوربا ، ولعل هذا أول عامل في عــدم تجانس هذه المجموعة . ومنهم من يتحدث اللغة الأم فحسب ومن يتحدث لغة اضافية أو لغتين بمؤهلات متساويــة وبدأوا الدراسة في وقت واحد وزار اثنان منهم بلدانا عربية لمــدة شهرين ولا يعرفون الدارجة كما لا يدفعون مقابلا للدراسة .

وبهذا الوضع نرى أن أغلب العوامل لأفراد هذا المستوى متجانسة السبب الذى يمكــن أن يعزى اليه انخفاض نسبة الصعوبات لديهم بالاضافة الى ممارساتهم الطويلة في تعلم العربية .

الفصــل الثالــث : ملاحظــة العملية التربويــة

3 — 1 : ملاحظة الأساتذة لصعوبات الطلاب

بعد أن تعرفنا على ملاحظات الطلاب للصعوبات التى يــلاقونها ، ومن خلال اجاباتهم على المستنطــق في كل المستويــات وقفنا على الصعوبات التى تجابههم وعرفنا أنها علــى درجات متفاوتــة من مستوى لآخر كما تعرفنا على بعض المتغيرات التى تؤثر سلبا أوايجابا على العملية التربوية ومردودها من خلال تحليلنا لهذا المستنطق بعد كل ذلك يجدر بنــا أن نعقب ذلك بملاحظــات أساتذتهم الذين يتصلون بهم اتصالا مباشرا مستمرا متفاعليــن معهم من خلال الدروس في البيئة المدرسية وفي شؤونهم العامة والخاصة . وكانت ملاحظات الأساتذة في شكل أجوبة على أسئلة محددة وهي : —

1 — ماهي الأخطاء والصعوبات لمتعلميهم ؟
2 — الى أى مدى تتناسب المادة المدرسة مع مستوياتهم ؟
3 — ماهي الطريقــة المتبعة والى أى مدى تتناسب والمتعلمين ؟

ونهدف من ملاحظات الأساتذة الى مزيد من الكشف عن الصعوبات وأخطاء الطــلاب التى تواجههم هادفين من وراء ذلك الى تعزيز المستنطق بمــلاحظات الأساتذة في اثبــات

ما افترض أنه واقع من المتعلميـــن للعربية كلغة هدف .

3 ـ 2 : ملاحظـــات حول مستوى طارق

ـ الأستاذ عبدون محمد عثمان أستاذ مهارتي القراءة والكتـــابة يرى أن هناك صعوبات بالنسبة للقراءة وبعض الصعوبات بالنسبة للأصوات والكتابـــة ويعلل ذلك بتفاوت بداية الدراسة للطلاب.

ـ الأستاذ أحمد على خوجال يلاحظ في مستوى الأصوات الصعوبات الآتية : ص، ض، ع ، غ ، ق ، ط ، وظ . وفي مستوى الكلمـــات يرى صعوبة النكرة والمعرفة والاضافة وأداة التعريـــف والفرق بين المذكر والمؤنث وفي الأفعال الماضى والمضارع والأمر والمصدر والتنويـــن والكلمات المشددة وفي التراكيب يقول أنهم يجدون صعوبـــة في طريقة تركيب الجملة فيقعون فـــي الخطأ ويرجع الأستاذ سبب الأخطاء في مستوى التراكيب الى عدم وجودها بنظامها هذا في لغاتهم الأم .

3 ـ 3 : ملاحظـــات حول مستوى غـــزالي

ـ الأستاذ عبدون والأستاذ أحمد أستذا المستوى الثاني يلاحظان في هذا المستوى نفس الملاحظات التى لاحظاها على المستوى الأول .

3 ـ 4 : مـــلاحظـــات حولّ مستوى أبى ذر

ـ الأستاذ محمـــد حسن محمـــد طـــه أستاذ الإملاء والتعبير يلاحظ أن هناك صعوبات في القراءة والفهم وكتابة بعض الكلمـــات والجمل الصعبة ويـــرجع السبب في ذلك الى عدم ملاءمة الكتب المقررة .

ـ الأستاذ عوض الكريم الدوش أستاذ النصوص والأدب يقول أن البعض من الدارسين يفهـــم ويتذوق ويستفيد بتفاوت ويرجع السبب لمن يستفيد الى استعداد كامن فيه أو لاتصالـــــــه المبكر باللغة العربية والتدرب على ذلك، أما من يجد صعوبة فهو عكس الأول .

ـ الأستاذ محمد اسماعيل البيلى أستاذ القراءة يرى أن ألسنتهم انطلقت في القراءة واستطاع تذليل الصعاب في كيفية نطق الحروف والكلمات ماعدا القليل، كالقاف والغين والضاد والذال والحا

والخاء وهم قادرون على استيعاب ما يقرأون ويكتبون بخط مقروء قادرين على الاجابة على الأسئلة الشفوية .

3 _ 5 : ملاحظات حول مستوى فارابي

_ الأستاذ حسن سيد أحمد أستاذ القواعد يرى تفاوت الدارسين في درجة الاستعاب ومشكلة الفهم ويعلل ذلك بالافتقار الى عدم ممارسة النطق السليم . أما الأستاذ محمد علي فلم يرجع لنا ملاحظاته على هذا المستوى .

3 _ 6 : ملاحظات حول مستوى رازى

_ الاستاذ عبد الرافع أستاذ هذا المستوى يلاحظ أن هناك صعوبات صوتية اذ كثير منهم لاينطق الحروف نطقا صحيحا وقد يستبدل طالب حرفا مكان حرف ويعلل ذلك بأن بعض الطلاب قرأوا القرآن على قراءات مختلفة متأثرين بذلك ومما يعلل لذلك عدم تناسب المادة الموضوعة في البرنامج .

3 _ 7 : ملاحظات حول مستوى بلال

_ الأستاذ عبد الهادى الحاج عبد الله أستاذ البلاغة يقول بأن هناك صعوبات عموما في الرسم الاملاء كما أن هناك أخطاء تصاحب مخارج الحروف مثل العين وبقية الحروف الحلق بالاضافة الى ذوات المخارج المتحدة المتقاربة .

_ الأستاذ عبد الغفار الصديق أستاذ النصوص والقواعد يرى أن هناك تفاوتا في المستويات وفي درجة الاستعاب ويرجع الأستاذ السبب في ذلك الى المستوى الذى وصل اليه الدارس في بلاده أو الى القدرات الذاتية في التحصيل .

3 _ 8 : ملاحظات حول مستوى ابن سينا

_ الأستاذ عبد الهادى أستاذ النحو والصرف نفس ملاحظاته في مستوى بلال تنطبق على هذ المستوى .

ـ الأستاذ محمد حسن محمد طه أستاذ النقد والقواعد الاملائية نفس ملاحظاته في مستوى أبي ذر تنطبق على هذا المستوى .

3 ـ 9 : ملاحظات حول مستوى ابن خلدون

ـ الأستاذ حسن سيد أحمد أستاذ النصوص نفس ملاحظاته في مستوى أبي ذر ومستوى فارابي تنطبق على هذا المستوى

ـ الأستاذ عبد الهادي أستاذ الصرف تنطبق نفس ملاحظاته في مستوى بلال ومستوى ابن سينا على هذا المستوى .

ـ الأستاذ حسن سيد أحمد أستاذ النصوص والبلاغة تنطبق نفس ملاحظاته في مستوى أبي ذر أو مستوى فارابي على هذا المستوى .

ـ الأستاذ تاج السر بشير أستاذ النحو والقراءة يرى أن مستوياتهم متباينة ويرجع السبب الى تشابه البيئة واختلافها بالنسبة للمناهج السودانية .

3 ـ 10 : ملاحظات على مستوى أبي بكر

ـ الأستاذ محمد حسن أستاذ النصوص يلاحظ أنهم يستوعبون بسرعة ويرجى منهم .

ـ الأستاذ عبد الهادي أستاذ النحو يلاحظ نفس ملاحظاته السابقة على هذا المستوى ويعلل سبب ذلك عند بعضهم الى عدم تناسب المادة التي تدرس لهم .

3 ـ 11 : ملاحظة العلمية التربوية بواسطة المتحري

أما أنا المتحري فاني باتصالي بالدارسين في داخل الفصل وخارجه داخل المؤسسة التعليمية في أوقات الفراغ وحين استماعي الى أحاديثهم مع بعضهم البعض أو في أحاديثهم مع أساتذتهم من أجل قضاء أمورهم وعلى سبيل المثال لا الحصر مثل أسئلتهم عن أستاذ المادة الغائب أو غير ذلك أو الاستئذان للذهاب الى المستشفى أو استفسارهم عن بعض الكتب التي يحتاجون اليها فقد لاحظنا ذلك سواء شفاهة أو في اجاباتهم على المستنطق كتابة فقد لاحظت عند أغلبهم ما يأتي :

1 – صعوبات في مستوى الأصوات مثل حروف الحلق وحروف الاطباق أوالحروف المتقاربة في المخارج

2 – صعوبات في مستوى المفردات سواء في صياغتها في سياقات مختلفة أو في كتابتها .

3 – صعوبات في مستوى التراكيب بدرجات متفاوتة ربما تصل الى درجة عدم فهم الترتيب .

4 – صعوبات في مستوى المهارات المختلفة مثل الفهم والكلام والقراءة والكتابة .

الباب الرابع : تحليل وتصنيف معطيات المدونتين المنطوقة والمكتوبة

تمهيد : المدونة هي المحك الحقيقي لابراز وتجسيد كل الصعوبات المتمثلة في الأخطاء في مختلف المستويات بالأمثلة الحية الحقيقية ، ويمكن أن تؤكد كل ما ذهبنا اليه وأثبتناه فيما طرحناه على الطلاب في المستنطق وما أثبتته الملاحظة في العملية التربوية .ومن نافلة القول يمكن أن تثبت الى أى مدى تطبق الأسس الحديثة لعلم اللسان في طريقتها لتقديم المادة للطلاب .

الفصل الأول : تحليل وتصنيف أخطاء مرحلة المبتدئين

1 – 1 : المدوّنة المنطوقة لمستوى طارق

بلغ عدد بطاقات هذا المستوى خمساوسبعين بطاقة لستة طلاب في هذا المستوى تواترها وتفصيلها في الجدول الآتي :

جدول رقم 37

رقم المتعلم	بطاقاته	تواترها
6	27	% 36
4	17	% 22،67
5	14	% 18،7
2	12	% 16،–
1	3	% 4
3	2	% 2،7
المجموع 6	75	% 100

ويمكـن توضيح الجـدول السابق بالأمثلة فيما يأتـي :

2 ـ ء ← ـا (1) المثال المرا بدلا من المرأة
3 ـ ع ← ـ المثال بميد بدلا من بعيـد
4 ـ ح ← هـ المثال الهوار بدلا من الحـوار
5 ـ غ ← ق المثـال القرفة بدلا من الغرفـة
6 ـ خ (2) ← ج أو ك المثال جليل أوكليل بدلا من خليل
7 ـ ق (3) ← ك أو ق مثل كبّة بدلا من قبـة وقابلت بدلا من قابلت
11 ـ ض ← د المثـال من فدلك بدلا من فضلك
14 ـ اسقاط حرف الراء بين حرفي ك و س المثال كسي بدلا من كرسي
15 ـ ص ← س المثال سورة بدل من صورة
16 ـ س ← ذ المثال ساهب بدلا من ذاهب

1 ـ 2 : <u>المدوّنـة المنطـوقة لمستوى غـزالـي</u>

بلغ مجموع متعلمي هذا المستوى 16 متعلما غير أن 5 منهم لم تتضـح تسجيلاتهـم ولذا يكون العدد الحقيقـي 11 متعلما وبلغت بطاقـاته 106 بطاقة تفاصيلها في الجدول الآتـي :

جدول رقم 38

رقم المتعلم	بطاقاته	تواتـرها
9	22	٪ 20 ، 7
18	17	٪ 16
21	13	٪ 12 ، 3
7	12	٪ 11 ، 3
15	12	٪ 11 ، 3
22	12	٪ 11 ، 3
12	9	٪ 8 ، 5
8	8	٪ 7 ، 5
13	1	٪ ، 9
المجموع 9	106	٪ 81 ، 18

(1) ـــ [illegible] الرمز يعني تحوّل الحرف من الصوت الصحيح الى الصوت الخاطيء
(2) بالنسبة لتحويل حرف، الـ خ الى حرف الـ ج ربما لحداثة المتعلم بالكتابة العربيةمـع شبه صورتي الحرفين في الكتابة .
(3) في الدارجة السودانية يتحول القاف الى قاف غالبا .
(4) هناك [illegible]البان تـ يبـا .

وفيما يلـي توضيح الجدول السابق بالأمثلـة:

2 ـ ء ← ـِ المثال با ـِى بدلا من بائـع
3 ـ ع ← ـِ المثال بـِيـد بدلا من بعيد
4 ـ ح ← هـ المثال الهلـوة بدلا من الحلـوة
5 ـ غ ← ق المثال قـانا بمعنى غـانا
6 ـ خ ← ق نالمثال فخاف بدلا من خاف
7 ـ ق ← ك أو قاف المثال كتلـوه بدلا من قتلـوه والطريق بدلا من الطريق
11 ـ ض ← د أو ظ المثال وادى (1) بدلا من واضع وعظّ بدلا من عـض
15 ـ ص ← ل المثال فلا ر بدلا فصـار
16 ـ س ← ص المثـال صار بدلا من سار
18 ـ ط ← ت المثال الختوت بدل من الخطوط
22 ـ ظ ← ذ المثال ـِ ت ـَ ذ بدلا من اتعظ أو ظ ـ ض المثال غليضة بدلا من غليظة .

1 ـ 3 : <u>المدوّنة المكتوبـة لمستوى أبي ذر</u>

بلغ هذا المستوى 220 بطاقـة تفاصيلها الآتـي :
ـ الأصوات = 13 بطاقـة الاملاء = 18 بطاقـة دلالـة المفردات = 3 بطاقات أوزان المفـردات = 15 بطاقـة اللفظـات الاسمية = 93 بطاقة اللفظات الفعلية = 21 بطاقـة التراكيـب = 32 بطاقـة الاعـراب = 25 بطاقـة .

<u>أنـواع بطـاقـات الأصـوات</u>

3 ـ ع ← حركـة من جنس الحركة التى على الحرف المثال وـــند ما بدلا من عند ما .
7 ـ ق ← ك المثال مقست بدلا من مكثت .
19 ـ ت ← ط المثـال مطمـة بدلا من متمـة .
24 ـ ث ← س المثال مقست بدلا من مْثـــت وفي الدارجة السودانية يتحول الحرف نفسـه الى السين المثال سم بدلا من ثم
32 ـ حركة الفتحة الطاويلة ← الى حركة قصيرة المثال بخت الرضي بدلا من بخت الرضا .

وفيما يلي تواتر نسبة الأخطاء ونسبة مجموع المخطئين:

---

(1) يلاحظ أن الحرف الذى يتحول الى حركة يتأثر بالحركة التي على الحرف المتحول فقد يكون فتحة أو ضمة أو كسـرة حسب نوع الحركـة التى على الحرف .

التـــواتر : 23 = 30 ، 76 ٪ - 32 = 30 ، 76 ٪ - 28 = 15 ، 38 ٪
26 = 7 ، 69 ٪ - 33 = 7 ، 69 ٪ - 36 = 7 ، 69 ٪
نسبـــة مجمـــوع المخطئيـــن = 37 ، 5 ٪ .

- أنـــواع بطـــاقـــات الامـــلاء

12 - الاسمـــاء

12 - أ - همزة الوصل ← همزة القطع المثال : إستقبال بدلا من استقـــبال والهمزة على الألف في أول السطر ← الهمزة على السطر المثال : سبوع بدل من أسبوع .

ب - رسم الهمزة تحت الألف بدلا من فوقـــه المثال إسبوعا بدلا من أسبـــوع، والتاء المربـــوطة (التاء المفتوحـــة المثال الجوزاة بدل من الجوزات .

22 - الأفعال

22 - أ - زيادة الهمـــزة بدون مبرر المثال نائمون بدل من نامـــوا والهمزة على الألف ← الهمزة على النبرة مثل قرئـــوا بدل من قرأوا .

التـــواتـــر : 23 = 16 ، 66 ٪ - 25 = 16 ، 66 ٪ - 36 = 16 ، 66 ٪
24 = 11 ، 11 ٪ - 26 = 5 ، 55 ٪ - 28 = 5 ، 55 ٪
32 = 5 ، 55 ٪ - 33 = 5 ، 55 ٪ - 34 = 5 ، 55 ٪
37 = 5 ، 55 ٪ -
نسبة مجمـــوع المخطئيـــن = 62 ، 5 ٪ .

أنـــواع بطاقـــات دلالة المفردات

13 - الاسمـــــاء

13 - أ - استعمال كلمة شريعـــة بمعنى اجراءات المثال فلما انتهيت من شريعةالمطار يريـــد اجراءات المطـــار

13 - ب استعمال كلمة أتحمـــل بمعنى صبر المثال اتحملنا على ذلك بمعنى صبرنـــا واستعمال كلمة رحل بمعنى سافر المثال رحلنا بمعنى سافرنا

التـــواتر :

25 = 33 ، 33 ٪ - 29 = 33 ، 33 ٪ - 33 = 33 ، 33 ٪ .

نسبـــة مجموع المخطئين 18 ، 75 ٪ .

أنواع بطاقات أوزان المفردات

24. الأفعال

24 - أ - عل بمعنى يحل المثال قبل أن حل بمعنى تحل ، تحلنا بمعنى افتعلينا المثال تجهنا الى شرق بدلا من اتجهنا ، أفعل بمعنى فاعل المثال أقبلني بمعنى قابلني مبأ بمعنى ودّج ، اتفعل بمعنى تفعّل المثال اتعجبنا بمعنى تعجبنا ، فعل بمعنى فعّل المثال شاد بمعنى شيّد ، أفعول بمعنى أفعول المثال أشهور بمعنى شهور ، فعّل بمعنى فعل المثال بيت بمعنى بات .

24 - ب فعّل بمعنى فاعل المثال قرب حفظ القرآن بمعنى قارب ، فعل بمعنى أفعل المثال عجبتنا النساء بمعنى أعجبنلنا ، فعل بمعنى فاعل المثال حر بمعنى حار ، تفاعل بمعنى فاعل المثال تساهم بمعنى ساهم ، هيم بمعنى مهمّ ، أشي بمعنى أشياء .

التواتر : 35 = 66 ، 26 ٪ - 25 = 33 ، 13 ٪ - 29 = 33 ، 13 ٪
37 = 33 ، 13 ٪ - 26 = 66 ، 6 ٪ - 28 = 66 ، 6 ٪
= 66 ، 6 ٪ - 33 = 66 ، 6 ٪

نسبة مجموع المخطئين 50 ٪

أنواع البطاقات الخاصة باللفظة الاسمية

15 - اللفظة التي مخصصاتها عن يمينها

15 - أ - في الشرق السودان بدل من شرق السودان ، بنيت بالشيخ علي بدلا من بناها الشيخ علي ، من هنا أختتم بدلا من الى هنا أختتم ، قائمون جنبا طريق ، عدم مطابقة العدد للمعدود ، تعريف النكرة ، تنكير المعرفة

15 - ب عدم مطابقة الصفة للموصوف المثال منطقة الاسلامية بدلا من منطقة اسلامية .

التـواتـر : % 10،98 = 35 _ % 10،88 = 23 _ % 12،9 = 28

% 8،6 = 37 _ % 9،97 = 29 _ % 9،97 = 26

% 7،5 = 36 _ % 7،5 = 32 _ % 7،4 = 25

% 3،22 = 24 % 4،3 = 38 _ % 6،45 = 34

نسبة مجمـوع المخطئيـن = ~~1/14/143/65/~~ 75 % .

<u>أنـواع البطـاقـات الخاصـة باللفظـة الفعليـة</u>

16 _ لفئة مخصصـاتها عن يمينهـا

16 _ أ _ استعمال الفعل مؤنثا بدلا من التذكير المثال لاتوجد بدلا مـن يوجـد .

26 _ أ _ لفئة مخصصـاتها عن شمالها استعمال حرف جر غير مناسـب لتعدية الفعل المثال قدمنا عليهم مواعظة بدلا من قدمنا لهم موعظـة، استعمال الفعل بدون فاعل عندما يقع بعد الاسم المثال ....بـ يرين جهزبدلا من جهزا، جعل الفعل المتعدي لازما المثال نسأل الله أن يمنح لنا ... بدلا من أن يمنحنا ، تـذكير الفعل مع الفاعـل المؤنث المثال استغرق الرحلة بدلا من استغرقت ، تأنيث الفعل مع الفاعل المذكر المثال كانت السفر بدلا من كان ، جعل الفعـل اللازم متعديـا المثال ذهبت الرحلة بدلا من في الرحلـة ، جعل الفعل الماضي مضارعـا المثال اختتـم رحلتي بمعنى اختتمـت .

التـواتـــر : % 28،57 = 28 _ % 14،28 = 23 _ % 9،52 = 25

% 9،52 = 29 _ % 9،52 = 34 _ % 9،52 = 35

% 9،52 = 37 _ % 4،76 = 24 _ % 4،76 = 26

نسبـة مجموع المخطئيـن 56،25 % .

<u>أنواع البطـاقـات الخاصـة بالتراكيـب</u>

17 _ أخطاء معنويـة

17 _ أ _ أخطاء مطلقـة المثال وفي خلال هذه أيام مكنـا امكانت تامـا من كسب الذي اكتسبنا من همشكوريب ، رأيـت فيـهـا هشكوريـب رجـالا لهم هـم غيـر تعالـيـم الاسـلام .

27 أخطاء نحوية

27 - أ - أخطاء مطلقة المثال ومن هنا كان مسيرتنا طارفي صحراء .

37 - أ - أخطاء قبيحة أوغير مستحسنة المثال وجمعوا الطلاب بمعنى تجمع الطلاب .

التواتر : 29 = 87 ، 21 ٪ - 24 = 62 ، 15 ٪ - 28 = 5 ، 12 ٪
34 = 5 ، 12 ٪ - 38 = 5 ، 12 - 32 = 25 ، 6 ٪
35 = 25 ، 5 ٪ - 25 = 12 ، ٪ - 33 = 12 ، 3 ٪
36 = 12 ، 3 ٪ - 37 = 12 ، 3 ٪

نسبة مجموع المخطائين : = 75 ، 68 ٪

<u>أنواع الطاقات الخاصة بالاعراب</u>

8 - أخطاء الاعراب

18 - أخطاء اعراب الاسماء

18 - أ - أخطاء حالات الرفع المثال أخبرنا المسؤولين بدلا من المسؤولون .

18 - ب - أخطاء حالات النصب المثال وجدت أحد الموظفين واقفه وكان مشغول بدلا من مشغولا ، واستقبان المسلمون استقبال ، وجدت كثيرون بدلا من كثيرين ، عدم نصب اسم أن المثال رأن هناك أثر بدلا من أثرا عدم نصب خبر كان المثال وكان مدة رحلتنا أربعون يوما بدلا من أربعين يوما .

18 - ج - أخطاء حالات الجر المثال وجدت أحد الموظفون بدلا من الموظفين ،

28 - أخطاء اعراب الافعال .

28 - ب - المثال أن يخبرون بدلا من أن يخبروا .

28 - ج - المثال لم أرى بدلا من أر .

التواتر : 25 = 24 ٪ - 23 = 18 ٪ - 28 = 12 ٪ - 24 = 8 ٪ - 26 = 8 ٪
34 = 8 ٪ - 29 = 4 ٪ - 32 = 4٪ - 33 = 4 ٪ - 35 = 4 ٪
37 = 4 ٪ - 38 = 4 ٪

نسبة مجموع المخطائين : = 75 ٪ .

1 ـ 4 : المدوّنة المكتوبـة لمستوى فارابي

بلغت بطاقات هذا المستوى 270 بطاقة منها 12 بطاقة خاصة بالأخطاء الصوتية 31 بطاقة خاصة بالاملاء و8 بطاقات خاصة بدلالة المفردات و46 بطاقة خاصة بأوزان المفردات و86 بطاقة خاصة بأخطاء اللفظات الاسمية و19 بطاقة خاصة بأخطاء اللفظات الفعلية و69 بطاقـــة خاصة بأخطاء التراكيب و16 بطاقة خاصة بأخطاء الاعراب .

الاخطـاء الصوتيـة

4 ـ ع ← حركة المثال سَـئُـد بدلا من سأعود ، 7 ـ ق ← ك المثال تكريبن بدلا من تقريبـا ، 19 ـ ت ← ط المثال وستواهم بدلا من مستواهم ، 22 ـ ظ ← ض المثال حفاض بدلا من حفاظ ، 32 ـ الفتحة الممتدة ← فتحة غير ممتدة المثال سفرنا بدلا من سافرنـا ، 34 ـ الكسرة الممتدة ← كسرة غير ممتدة المثال بـِـيد بدلا مـــن بعيد .

التـواتـر : 52 = 3،33 ٪ ـ 41 = 7،16 ٪ ـ 38 = 3،8 ٪ ـ 49 = 3،8 ٪

44 = 3،8 ٪ ـ 45 = 3،8 ٪ ـ 47 = 3،8 ٪ ـ 48 = 3،8 ٪

50 = 3،8 ٪ .

نسبة مجموع المخطئيـن = 94،52 ٪ .

الأخطاء الاملائيــة

بعد أن حصرنا الأخطاء الاملائية في بطاقاتها تبيّن أنها تقتصر على الأخطاء في الهمزة .

12 ـ أخطاء الاسمـاء

12 ـ أ ـ همزة الوصل ← همزة قطع المثال إسمي... بدلا من اسمي حذف همزة الوصل المثال ... لتي بدلا من التي ، زيادة همزة المثال فاجاري بدلا من فجـاري ، الهمزة التي على السطـر ← همزة على الألف المثال أشيـأ بدلا من أسيـاء

22 ـ أخطاء الافعال

22 ـ أ ـ كتابـة كلمتيـن ككلمـة واحدة المثال إنشاء الله بدلا من إن شاء اللـــه ، الهمـزة التي على الألف ← همزة على نبرة المثال نشـئـت بدلا من نشأت .

التـواتـر : 39 = 23 ٪ _ 51 = 15،38 ٪ _ 52 = 15،38 ٪ _ 40 = 7،69 ٪
43 = 7،69 _ 44 = 7،79 ٪ _ 45 = 7،69 ٪ _ 47 = 7،69 ٪
49 = 7،69 _ .

نسبـة مجموع المخطئيـن : = 52،94 ٪ .

أخطـاء دلالة المفردات

وجدنا في تحليلنا بعض الكلمات غير عربيـة والبعض الآخر كلمات عربيـة غـير أنها لاتتناسب مع سياقـاتها الأمثلـة :

13 _ أخطاء الاسماء

13 _ أ _ استعمال كلمة غير عربيـة المثال أخلاقه معيّنة ومرقّبـة استعمال كلمة دارجة دارجة المثال ... ليس قصير خالص بدلا من جدّا .

13 _ ب _ استعمال كلمة غير مناسبـة المثال توجد أسماك كفـاء بمعنى كافية .

23 _ أخطـاء الافعـال

23 _ أ _ استعمال وزن غيرعربـي المثال لايحل أعمال تيموز

23 _ ب _ استعمال وزن غير مناسـب المثال هذه مدينة دانت من الساحـل .

التواتـر : 47 = 58،3 ٪ _ 39 1= 25 ٪ _ 40 = 25 ٪ _ 49 = 12،5 ٪

نسبـة مجموع المخطئيـن : = 23،52 ٪ .

أخطـاء أوزان المفـردات

تتخذ هذه الأخطاء أنواعا وأشكالا مختلفـة في الاسماء أو الافعال

14 _ أ خطـاء الاسماء

14 _ أ _ استعمال وزن غير صحيح المثال ... قبائلة تنارقات بمعنى قبائل متفرّقة

14 _ ب _ استعمال وزن غير مناسب المثال ... أربع مليون والصحيح أربعة ملاييـن

24 أ _ استعمال وزن غير صحيح المثال ...الذي صفته بدلا من الذي وصفتـه .

التـواتـر : 47 = 15،2 ٪ _ 49 = 13،26 ٪ _ 41 = 11،3 ٪
42 = 6،5 ٪ _ 45 = 6،5 ٪ _ 52 = 6،5 ٪
53 = 6،5 ٪ _ 54 = 6،5 ٪ _ 39 = 4،34 ٪
44 = 4،34 ٪ _ 46 = 4،34 ٪ _ 48 = 4،34 ٪
50 = 4،34 ٪ _ 51 = 4،34 ٪ _ 55 = 2،17 ٪

نسبـة مجموع المخطئيـن : = 88،23 ٪ .

أخطاء اللفظة الاسمية

اللفظة اما أصل او فرع وقد يكون الخطأ بسبب خطأ في مخصصاتها التى تكون في يمينها أو في مخصصاتها التى في شمالها .

15 — لفظة مخصصاتها عن يمينها

15 — أ — تنكير المعرفة المثال المسافة بين جامعة ومدينة يريد بين الجامعة والمدينة ، تعريف المضاف المعرف بالاضافة المثال لأنه يحافظ على الأوامر المركز يريد على أوامر المركز، عدم مطابقة المعطوف للمعطوف عليه المثال وصلاة والسلام يريد والصلاة والسلام وقد يريد وصلاة وسلام ، عدم مطابقة الموصوف والصفة المثال بتربية الروحية يريد بالتربية الروحية .

25 — لفظة مخصصاتها على شمالها

25 — أ — عدم مطابقة المحمول للمحمول عليه تأنيثا المثال فائدته كثيرا يريد كثيرة .

التواتر : 45 = 13،95 ٪ — 47 = 11،62 ٪ — 41 = 9،3 ٪ — 42 = 9،3 ٪
55 = 9،3 ٪ — 46 = 8،3 ٪ — 50 = 6،97 ٪ — 52 = 5،81 ٪
53 = 5،81 ٪ — 44 = 4،65 ٪ 54 = 4،65 ٪ — 51 = 3،48 ٪
39 = 2،32 ٪ — 40 = 2،32 ٪ — 43 = 1،16 ٪ — 48 = 1،16 ٪
49 = 1،16 ٪ .

نسبة مجموع المخطئين : = 100 ٪ .

أخطاء اللفظة الفعلية

16 — لفظة مخصصاتها عن يمينها

16 — أ — تأنيث الفعل للفاعل المذكر توجد المسلمين بدلا من يوجد المسلمون ، تذكير الفعل مع الفاعل المؤنث التى يقع في شرق افريقيا بدلا من تقع

26 — لفظة مخصصاتها على شمالها

26 — أ — استعمال رابط غير مناسب مع الفعل المثال رغب عن بدلا من رغب في ،

ا ستعمال الفعل اللازم متعديا المثال التى أمرت الدين بدلا من التى أمر بها الدين،

استعمال الفعل في صورة المفرد وهو مثنى المثال يحيطاهما بالبحر يريد يحاطان بالبحر .

التواتر : 44 = 15،26 % _ 42 = 15،26 % _ 55 = 10،52 %

45 = 10،52 % _ 41 = 5،26 % _ 43 = 5،26 %

44 = 5،26 % _ 48 = 5،26 % _ 49 = 5،26 %

51 = 5،26 % _ 52 = 5،26 % _ 53 = 5،26 %

54 = 5،26 % .

نسبة مجموعة المخطئين : = 76،47 % .

أنواع أخطاء التراكيب

7 _ أخطاء التراكيب

17 _ أخطاء معنوية

17 _ أ _ الأمثلة الناس يعيشون بالراحة وبغير المشاكل يريد : الناس يعيشون

هادئين موجانبها للتى تسكن فيها ضيوفنا، المسعدة بيني وبينه .

27 _ أخطاء نحوية

27 _ أ _ الأمثلة اذا التراضوا بينهم ، اذ كان أريد مطر .

37 _ أخطاء قبيحة الأمثلة اسم مدينة كرماسى التى تقع ...

التواتر : 55 = 11،59 % _ 41 = 10،14 % _ 39 = 8،55 %

45 = 8،55 % _ 46 = 8،55 % _ 49 = 8،55 %

50 = 7،26 % _ 40 = 5،78 % _ 42 = 5،78 %

47 = 5،78 % _ 48 = 5،78 % _ 44 = 4،34 %

51 = 4،34 % _ 43 = 1،49 % _ 52 = 1،49 %

54 = 1،49 % _ .

نسبة مجموع المخطئين : = 94،11 % .

أنواع أخطاء الاعراب

ان الاعراب عنصر نحوي هام في النظام اللغوي العربي اذ يتبين به المعنى وتتضح معالمه لأن الاعراب فرع المعنى .

8 ـ اخطـاء الاعراب

18 ـ اعراب الاسمـاء

18 ـ أ ـ أخطاء حالات الرفع نصب المبتـدأ المتأخر المثال : للمعلم دورا بدلا من للمعلم دور ، نصب الخبر المثال : وهم المنافقيـن بدلا من المنافقين نصب خبر لكـنّ المثال : ولكن فائدته كثيرا بدلا من كثيرة عدم نصب خبـر ليس المثال : ليس قصيـر بدلا من قصيـرا .

18 ـ ب ـ أخطاء حالات النصـب رفع المفعول المطلق المثال : وكثير ما نجـد بدلا من وكثيرا ما نجد .... عدم نصب اسم كان المثال إن الرسول كان معلم بدلا من إن الرسول كان معلمـا ، عدم نصب المفعول المثال : يعملون أعمال بدلا مـن أعمالا جمع التميز بدلا من افراده المثال : سبعين قبائل بدلا مـن قبيلـة عدم نصب المفعول الثاني المثال : نجد أكثر الناس تجّـار بدلا م تجـارا رفع اسم أن المثال : لأن الأكثرون يعجبون بدلا من الاكثرين

التـواتر : 43 = 18،75 ٪ ـ 42 = 12،5 ٪ ـ 44 = 12،5 ٪
46 = 12، 5 ٪ ـ 49 = 12،5 ٪ ـ 39 = 6،21 ٪
41 = 6،21 ٪ ـ 45 = 6،21 ٪ ـ 51 = 6،21 ٪
53 = 6،21 ٪ ـ

نسبـة مجموع المخطئيـن : = 58،82 ٪ .

الفصـل الثـانـي : تحليل وتصنيف أخطـاء المرحلـة الثانويـة

2 ـ 1 : المدوّنة المكتوبة لمستوى رازي

بلغ عدد بطاقـات هذا المستوى 149 وتصنيف هذه البطاقات على ما يأتي : 4 بطاقـات للأصوات و10 بطاقـات للإملاء و7 بطاقـات لدلالة المفردات و10 بطاقـات لأوزان المفـردات و48 بطاقة للفظات الاسميـة و 20 بطاقـة للفظات الفعليـة و33 بطاقـة للتراكيب و17 بطاقـة للإعراب .

أنـواع بطاقـات الحـروف

3 ـ ع ← حركـة ممتدة من جنس الحرف المتحـول المثال : يووتيـه بـدلا من يعطيــــه، 5 ـ غ ← ق المثال : الأقلبية بمعنى الأغلبيـة، 15 ص ← س المثال : حتى ساروا ... بمعنى صاروا، 18 ـ ط ← ت يوتيـه بمعنى يعطيـه .

التواتـر : 56 = 50 ٪ ـ 62 = 25 ٪ ـ 63 = 25 ٪ ـ
نسبة مجموع المخطـئيـن : 13،04 ٪ .

أنـواع بطـاقـات الامـلاء

2 ـ أخطاء الأسماء

12 ـ أ ـ كتابة التاء المفتوحة بدلا من المربوطـة المثال : المسارات بدلا من المسارة

12 ـ ب ـ حذف الهمزة أو تسهيلها المثال : رييس بدلا مـن رئيس .

22 ـ أخطـاء الافـعل

22 ـ أ ـ حذف الهمزة في الكلمـة المثال هدي بمعنى أهدى ، كتابة التـاء المفتوحة مربوطـة المثال : لايموة بدلا من لايمـوت .

32 ـ أخطـاء حروف المـعاني

32 ـ أ ـ كتابة أن مع لا منفصلـة أن لا بدلا من ألا ، زيادة ألف بدون مبـــرر المثال : فمنـذا بدلا من فمنـذ .

التواتـر : 57 = 20 ٪ ـ 75 = 20 ٪ ـ 59 = 10 ٪ 60 = 10 ٪ ـ 63 = 10٪
67 = 10 ٪ ـ 72 = 10 ٪ ـ 78 = 10 ٪
نسبة مجموع المخطئيـن : = 34،78 ٪ .

بطـاقـات دلالـة المفـردات

13 ـ دلالـة الأسمـاء

13 ـ أ ـ استعمال كلمة في مكان كلمـة أخرى المثال : يأمرنا الدين بتسوء بدلا من بالمسـواة .

يعوز بمعنى يميّز المثال : الرسول لا يعمل عملا يعوز به

13 — ب — استعمال كلمة يشتكي بمعنى يحتاج المثال : المساواة يشتكي اليها كل الناس بمعنى يحتاج ، يعقب بمعنى ينتظر المثال : وان خرج أحد يعرف ما يعقبه من عواقب بمعنى ينتظره(1) استعمال كلمة تاجر بمعنى غني المثال ما فرق بين التاجر والفقير ، استعمال كلمة يتوجّه بمعنى يواجه المثال : التي ترجه المسلمين بمعنى تواجه المسلمين أبعد معنى ترك المثال : يريد الناس أن يبعدوا المساواة بمعنى يتركون .

التواتر : 71 = 57، 28 ٪ — 56 = 28، 14 ٪ 58 = 28، 14 ٪ 59 = 28، 14 ٪
68 = 28، 14٪ — 74 28، 14 ٪

نسبة مجموع المخطئين : = 08، 26 ٪ .

أنواع بطاقات أوزان المفردات

4 — أخطاء أوزان المفردات

14 — أ — استعمال الوزن ناقصا المثال : كان المسلمون أما واحدة بمعنى كان المسلمون أمة واحدة، سرعنة بدلا من سرعان زيادة الوزن المثال : فوائدة بدلا من فوائد ومثل نقصان الوزن نحو إنكأمر بمعنى امرؤ ، استعمال وزن مكان وزن آخر المثال : يا ابن السواد يريد السوداء ومثل : يتفضّل بمعنى يفضل، استعمال وزن مفاعل لمتفاعل/ومساوي المثال بمعنى متساوي

14 — ب — عدم التفريق/بين المنقوص المحذوف الآخر وغير المحذوف المثال : هناك تساوى، بدلا من تساو ، عدم التمييز بين كلمتي أخ المفردة وأخو التى هي من الأسماء الخمسة .

التواتر : 57 = 20 ٪ — 68 = 20٪ — 69 = 20 ٪ — 78 = 20 ٪ 58 = 10 ٪
61 = 10 ٪

نسبة مجموع المخطئين : = 08، 26 ٪ .

(1) سيأتي في القسم الثالث أن الناس في تانزانيا يتعارفون على أن كلمة تاجر تعني غنيا .

أنــواع بطاقــات اللفظــات الاسميــة

5 ـ أخطاء اللفظات الاسميــة أو ما يقوم مقامها

5 1 ـ اللفظات التي مخصصاتها عــن يمينهــا

5 1 ـ أ ـ تنكير المعرفة المثال : الاسلام حثّ على فرد المسلم بدلا مــن المفرد ، تأنيـــث المذكــر المثال : في ضميره الجسديــة بمعنى الجســدي ، استعمال لفظـــة غير عربيــة المثال : وغزوه ميــر اللــه، الجمــع بين المتعاقبيــن أداة التعريف والاضافــة المثال : الكلمــة الحقّ بمعنى كلمــة الحقّ ، استعمال حرف جـــر مكــان آخر المثال من هذا بقول الله بمعنى في ، استقــاط الحــرف الرابــط للفعـــــــل وما قبله المثال : ألاّ التقــوى بدلا من إلاّ بالتقــوى، دخول أداة التعريــف على غير المضاف اليــه المثــال ودخول الغيــر العرب بمعنى ودخول غيــر العــرب .

15 ـ ب ـ حذف الـعـائد المثال : المساواة في الاســلام بيّن لنا الاسلام يــريد بيّنها عدم مطابقة الخبر والمبتــد أفي التأنيــث ، المثال الناس سواسيــا بدلا من سواسية عدم التفريــق بين المثنــى والمفرد المثال : وعمل بهــا بدلا مــن وعمـــل بهمــا ، تأنيــث المذكّر المثال : في هذه العصــر يريد هــذا ، عدم تناسب المـعـطوف والمعطوف عليه المثال : مابين مصدقين وغيــر مصدّق ، استعمــال رابط خاطيء المثال : اتباع النبي على كل ما قاله بمعنى في

التواتــر : 65 = 16 ، 66 ٪ ـ 73 = 12 ، 5 ٪ ـ 56 = 33 ، 8٪ ـ 60= 33، 8 ٪
63 = 8، 33 ٪ ـ 59 = 6 ، 25 ٪ ـ 62 = 6 ، 25 ٪ ـ 69 = 25، 6٪
58 = 4، 61 ٪ ـ 62 = 4 ، 16 ٪ ـ 68 = 4 ، 16 ٪ ـ 74 = 16، 4٪
75= 4، 16 ٪ ـ 77 = 2، 08 ٪ ـ 70 = 2 ، 08 ٪ ـ 57 = 2، 08٪

نسبـــة مجمــوع المخطئيــن : = 56، 69 .

أنـــواع اللفظـــات الفعليـــة

6 ـ أخطـــاء اللفظـــات الفعليـــة

26 ـ لفظـــة مخصصاتها على شمالها

26 ـ أ ـ جعل الفعل المتعدّي لازما المثال : الاسلام حثّ على فرد المسلم، يريد الفرد المسلم . جعل الفعل اللازم متعدّيا المثال : وبيّنه أن يعدل بدلا مـــن وبيّن له . تقديم الضمير على ما يعود عليـــه مثل أمره الله سيّدنا محمدا والصحيح سيدنا محمد أمره الله . استعمال الفعل بغير فاعل، المثال : كان في قديـــم الـزمان يعيشـــون . استعمال خاطيء لحروف الجر مع الفعل المثال يصـدّق الى المساكيـــن والصحيـح على . تأنيث الفعل مع الفاعل المذكّر المثال : استطاعت الاسلام ... والصحيـح استطـاع .

التـــواتر : 65 = 20 ٪ ـ 63 = 15 ٪ ـ 69 = 15 ٪ ـ 72 = 15 ٪
68 = 10 ٪ ـ 71 = 10 ٪ ـ 61 = 5 ٪ ـ 67 = 5 ٪
74 = 5 ٪

نسبـــة مجموع المخطئيـــن : = 39،13 ٪

أنـــواع بطـــاقـــات التراكيـــب

7 ـ أخطـــاء التراكيـــب

17 ـ أخطـــاء معنويـــة

17 ـ أ ـ ترتيـــب غير عربـــي، المثال : عاداي الله رب العزيز لعظمته= . تركيب غيـــر دال المثال والمساواة شيئ أراده اللـــه ليخبرهـــم في الآخرة .

27 ـ أخطـــاء نحويـــة

27 ـ أ ـ استعمال تركيب غير سليـــم نحويا المثال ومـــن عند اللـــه ما يوجد انســـان أفضل من انسان بالا بالتقـــوى . تركيـــب ناقص المثال : فيكونون في الـــرأي والسياســـة وفي كل .

37 ـ تـــركيب قبيح أو غير مستحســـن المثال : ودخلوا الموالـــي الغير العرب فـــي الاســـلام .

أنواع بطاقات دلالة المفردات

13 — أخطاء دلالة الأسماء

13 — أ — استعمال كلمة غير فصيحة المثال، وكلهم مبسوطين خالص بمعنى جدا واستعمال كلمة في معنى غير معناها الأصلي المثال أهمية الديانات بالأخلاق... يقصد اهتمام. واستعمال كلمة غير واضحة المعنى المثال، وكذلك غيّر الاسلام هده العادات ربما يريد هذه وربّما كلمة دارجة.

13 — ب — استعمال كلمة غير مناسبة المثال ... بعد اذا كانوا رعاة يريد اذ.

23 — أخطاء دلالة الأفعال

23 — أ — استعمال كلمتين لتأدية معنى واحد المثال : فعلت الامتحان يريد امتحنت واستعمال كلمة غير عربية المثال : ... يتطعوا فيها.

التواتر : 83 = 2،22 ٪ — 84 = 2،22 ٪ — 97 = 2،22 ٪ —
80 = 1،11 ٪ — 87 = 1،11 ٪ — 91 = 1،11 ٪

نسبة مجموع المخطئين = 25 ٪.

أنواع بطاقات أوزان المفردات

4 — أخطاء أوزان المفردات

14 — أخطاء اسمية

14 — أ — زيادة في صيغة الكلمة المثال ... مراحلة بدلا من مراحل.

24 — أخطاء فعلية

24 — أ — نقص في صيغة الكلمة المثال : تهلكهم بدلا من تحلكتهم. استعمال صيغة كلمة بدلا من أخرى المثال : ... تغطّي بدلا من غطّى. استعمال صيغة غير موجودة المثال : ... يتهنّئون بدلا من هنّأ بعضهم بعض.

التواتـــر : 89 = 17 ، ٪ ـ 98= 17 ،7 ٪ ـ 84= 11 ،1٪ ـ 85= 11 ، 1 ٪
93 = 11 ، 1 ٪ ـ 80 = 5 ،5 ٪ ـ 81= 5 ، 5 ٪ ـ 83 = 5 ،5 ٪
86 = 5 ،5 ٪ ـ 87 = 5 ،5 ٪ ـ 96 = 5 ،5 ٪
نسبـة مجمـوع المخطئيـن : = 45 ، 83 ٪ .

أنـواع بطـاقـات اللفظات الاسميـة

5 ـ أخطاء اللفظـات الاسميـة

15 ـ لفظات مخصصاتها على يمينهـا

15 ـ أ ـ استعمال حرف الجر بطريقة خاطئة المثال : درست بمدة سنتين والصحيـح لمـدة سنتين ، تنكير اللفظة المعرفة المثال : ... مرحلة ثانوية العالية والصحيح المرحلة الثانويـة، الجمع بين المتعاقبين المثال الاساتذة اللغة العربيـــة والصحيح أساتذة ... حذف حرف الجر الرابط المثال بالنسبة المرحلة يريد للمرحلة استعمال/ الاسم الاشارة المؤنث للمذكر المثال : تلك الحمار والصحيح ذلك، زيادة الأداة (أل) على اللفظة العلم المثال : جمهورية المصر العربية والصحيح مصر .

25 ـ أ ـ لفظات مخصصاتها على شمالها حذف الضمير العائد على الموصول من الظرف المتصل به المثال : الطلاب الذين عند امتحان والصحيح عندهم ، استعمال لفظـة ناقصة المثال : عند نطلق كلمة ... يريد عندما ، عدم مطابقة الصفة على للموصـوف المثال : ... الامتحان قومي يريـد القوم. تأنيث الضمير العائد على مذكر المثال : العقاب الذي يوجهها والصحيح يوجهـه، تأنيث اسم الموصول مع المذكر المثال الحمار التي والصحيح الذي ، استعمال العائد المذكر للمؤنث المثال : هذه المرحلة يشعر فيه ... والصحيح فيها ، عدم توافق اسم كان مع خبرها المثال : ... التي كانت منتشرا والصحيح منتشرة استعمال الحال مع اللفظة بطريقـة خاطئة المثال نتعلّم القرآن صغيرا وكبيرا والصحيح صغارا وكبارا .

التواتر : 83 = 15٪ ـ 99 = 13 ،3 ٪ ـ 86 = 11 ،7 ٪ ـ 85 = 8 ، 3 ٪
98 = 8 ، 3 ٪ ـ 100 = 8 ،3 ٪ ـ 81 = 6 ،7 ٪ ـ 89 = 6 ، 7 ٪
90 = 5 ،5 ٪ ـ 91 = 3 ،3 ٪ ـ 99 = 3 ،3 ٪ ـ 92 = 3 ،3 ٪

79 = 7،11 ٪ ـ 80 = 7،1 ٪ ـ 93 = 7،1 ٪ ـ 97 = 7،1 ٪ .

نسبة مجموع المخطئين : = 66،66 ٪ .

<u>أنواع بطاقات الفعلية</u>

6 ـ أخطاء اللفظات الفعلية

16 ـ لفظات مخصصاتها على يمينها

16 ـ أ ـ تأنيث الفعل مع الفاعل المذكر المثال : ... <u>فتميل</u> ... بدلا من فيميل ، تذكير الفعل مع الفاعل المؤنث المثال : <u>يتقدّم</u> به السنّ بدلا من تتقدم .

26 ـ لفظات مخصصاتها على شمالها

26 ـ أ ـ جعل الفعل اللازم متعدّيا المثال : <u>ويستغل</u> هذا الفراغ عبادة ربه والصحيح في عبادة ربه **جعل** الفعل المتعدي لازما المثال : <u>وننهى</u> عنه المنكر والصحيح وننهاه عن المنكر . استعمال الحرف الرابط للفعل بطريقة خاطئة المثال : المسلمون يعانون <u>بمشاكل</u> ... والصحيح من مشاكل .

التواتر : 87= 20 ٪ ـ 96 = 20 ٪ 80 = 10 ٪ 86 = 10 ٪
89 = 10 ٪ ـ 90 = 10 ٪ ـ 99 = 10 ٪ ـ 100 = 10 ٪

نسبة مجموع المخطئين = 33،33 ٪

<u>أنواع بطاقات التراكيب</u>

7 ـ أخطاء التراكيب

17 ـ أخطاء معنوية

17 ـ أ ـ تركيب غير عربي المثال : بما أن الولد الصغير لايسمح على البقاء في المدينة في الأوقات العمل . تركيب غير دال و من العمل تشارك النساء في المطبخ .

17 ـ ب ـ تركيب متناقض المعنى المثال يكون منهم شخصيات كانت تعبد الأصنام وملأت الأرض عدلا . تركيب ناقص المثال وتغلب الشهوات...

37 ـ تركيب غير مستحسن المثال : الطلاب يسافرون بعضهم .

التـواتر : 86 = 20،6 ٪ ـ 91 = 8 ، 11 ٪ ـ 98 = 8، 11 ٪ ـ 81 = 8،85 ٪
87 = 8،85 ٪ ـ 90 = 8،85 ٪ ـ 83 = 5،9 ٪ ـ 97 = 5،9 ٪
79 = 2،9 ٪ ـ 87 = 2،9 ٪ ـ 90 = 2،9 ٪ ـ 93 = 2،9 ٪
94 = 2، 9 ٪ ـ 99 = 2،9 ٪ .

نسبـة مجمـوع المخطئيـن : 33 ، 58 ٪ .

أنـواع بطـاقـات الاعـراب

8 ـ أخطـاء الاعراب

18 ـ أخطـاء اعراب الاسمـاء

18 ـ أ ـ أخطاء حالات الرفع عدم رفع الخبر المثال : وكلهم مبسوطيـن والصحيـح مبسـوطين عدم رفع المبتدأ المثال : فمرحلتي الطفولة والشيخوخة ... الخ والصحيح فمرحلتـا ، عدم رفع الفاعل المثال : المدرسة التى تسيطرها المسيحيين والصحيح والصحيح المدرسة التي يسيطر عليها المسيحيون، عدم رفع المبتدأ المتأخـر المثال : وعنده قوتا والصحيـح قوت .

18 ـ ب ـ أخطاء حالات النصب عدم نصب المفعول به المثال : قد نجد شخص والصحيح شخصا ، عدم نصب اسم إن المتأخر المثال : والجدير للاشارة أن هناك فرص والصحيح والجدير بالاشارة أن هناك فرصا ، عدم نصب الظرف المثال : وينسيم عذاب اللـه اليوم والصحيح يومـا .

28 ـ أخطاء اعراب الأفعال عدم رفع الفعل المضارع بالنون وحذفها منه المثال : وفيها يدخلوا الجنـة ، والصحيح وفيها يدخلـون الجنة .

التـواتر : 81 = 23،5 ٪ ـ 99 = 17،8 ٪ ـ 84 = 17،8 ٪ ـ 79 = 5،9 ٪
86 = 5،9 ٪ ـ 87 = 5،9 ٪ ـ 94 = 5،9 ٪ ـ 95 = 5،9 ٪
97 = 5،9 ٪ ـ 98 = 5 9 ٪ ـ 100 = 5،9 ٪

نسبـة مجموع المخطئيـن = 83 = 45 ٪ .

2 ـ 3 : المدنّـة المكتـوبة لمستوى ابن سينـا

بلغت بطاقـات هذا المستوى 22 بـطاقـة . ومما يلاحظ انعدام الأخطاء الصوتية في هذا المستوى لأول مرة . وما بقي من بطاقات للمستويات اللغوية الأخرى وتفاصيلها فيما يأتي :

ـ بطاقتان للاملاء و3 بطاقات لأخطاء دلالة المفردات وبطاقتان لأخطاء أوزان الكلمات و3بطاقات لأخطاء اللفظات الاسمية وبطاقتـان لأخطاء اللفظات الفعليـة و 4 بطاقات لأخطاء التراكيب و 6 بطاقـات لأخطاء الاعراب.

أنـواع بطـاقـات الامـلاء

2 ـ أنواع الإخطاء الاملائيـة

12 ـ أ ـ هنـاك بطـاقتـان خاصتان بكتابـة الهمزة على الألف لم يكتبها المتعلـم المثال أهداف والصحيح أهداف .

التـواتر : 103 = 100 ٪

نسبـة مجموع المخطئيـن = 3 ، 33 ٪ .

أنـواع بطـاقـات دلالـة المفـردات

3 ـ أخطاء دلالـة الأسماء

13 ـ أ ـ استعمال كلمـة غير مناسبـة المثال : التطلّع الى هذه الرحرة متأصل ...

23 ـ أخطـاء الأفعال استعمال كلمـة في موضع غير مناسب المثال : بعد وصلـونـا نظمنـا أنفسنا .

التواتر : 103 = 7، 66 ٪ ـ 105 = 3 ، 33 ٪ .

نسبـة مجموع المخطئيـن = 66 ، 66 ٪ .

أنـواع بطـاقـات أوزان المفردات

4 ـ أخطـاء الاسمـاء

14 ـ أ ـ استعمال اسم الفاعل من الفعل المزيـد بتضعيف عين الكلمـة بدلا من المزيد بالتاء والتضعيف المثال : خرجت موجّها بدلا من متوجّهـا .

24 ـ أخطاء أوزان الأفعال

24 ـ أ ـ استعمال الفعل المزيد بثلاثة أحرف بدلا من المزيد بحرف المثال :

استعددت حقائبي بدلا من أعددت حقائبي .

التواتر : 105 = 100 ٪

نسبة مجموع المخطئين = 33،33 ٪

أنواع بطاقات اللفظات الاسمية

5ـ أخطاء اللفظات الاسمية

15 ـ اللفظات التي مخصصاتها على يمينها

15 ـ أ ـ استعمال مخصص خاطئ المثال : ... للفراق بالأهل بدلا من للفراق من الأهل ، دخول أداة التعريف على الاسم العلم المثال : الى جبل الأولياء بدلا جبل أولياء ، حذف الحرف الرابط مع الضمير العائد المثال : التطلع الى الرحلة مرّحب من قبل الطلاب بدلا من مرحب به .

التواتر : 103 = 7،66 ٪ ـ 105 = 3،33 ٪

نسبة مجموع المخطئين = 66،66 ٪

أنواع بطاقات اللفظات الفعلية

6 ـ أخطاء اللفظات الفعلية

16 لفظة مخصصاتها على شمالها

16 ـ أ ـ استعمال الفعل اللازم متعديا المثال : فسلمتهم وودعتهم ، أى سلمت عليهم تأنيث الفعل مع الفاعل المذكر المثال : تقدمت الناس لنقلنا والصحيح تقدم الناس لنقلنا

التواتر : 105 = 100 ٪

نسبة مجموع المخطئين = 33،33 ٪

أنواع بطاقات التراكيب

7ـ أخطاء التراكيب

17 ـ أخطاء معنوية

17 ـ أ ـ تركيب غير عربي المثال : وبعدها أقيمت جلسة محاضرية التي منها استفدنا كثيرا

17 ـ ب تركيب غير دال المثال : القيام على يد للعون في بعضهم البعض .

التــواتر : 104 = ٪

نسبــة مجموع المخطئيــن : = 33 ، 33 ٪

أنواع بطــاقــات الاعراب

8 ـ أخطاء الاعــراب

18 ـ أخطــاء اعراب الاسمــاء

18 ـ أ ـ أخطــاء حالات الرفع مثل عدم رفع الخبر المثال : فحانحن جالسين بدلا من جالســون .

18 ـ ج ـ أخطــاء حالات الجر مثل عدم جر المضاف اليه المثال : ... متعرفين على مشاكل المسلمــون بدلا من المسلميــن .

التــواتر : 105 = 3 ، 83 ٪ ـ 103 = 7، 16 ٪ ـ

نسبــة مجموع المخطئيــن = 66 ، 66 ٪ .

الفصــل الثالــث

تحليل وتصنيـف أخطاء مستــوى الدراسة المكثّفة والجامعة

3 ـ 1 : المدوّنة المكتوبــة لمستوى ابن خلدون

بلغت بطاقات هذا المستوى 151 بطاقة تفاصيلها فيما يأتي بطاقة واحدة للأصوات و12 بطاقــة للاملاء و12 بطاقــة لدلالة المفردات و18 بطاقــة لأوزان الكلمــات و44 بطاقــة للفئــات الاسميــة و16 بطاقــة للفئات الفعليــة و40 بطاقــة للتراكيب و 8 بطاقــات للاعــراب .

أنــواع بطــاقــات الأصــوات

لم نجد بالنسبــة لبطاقــات الأصوات الا بطاقــة واحدة خاصة بالأصوات وقد استبدل فيها الطالب الذال بالسين كما في المثال لتنفيس بدلا من لتنفيذ .

التــواتر : 112 = 10 ٪

نسبــة مجموع المخطئيــن : = 54 ، 4 ٪ .

أنواع بطاقات الاملاء

2 ـ الأخطاء الاملائية

12 ـ أ أخطاء الاسماء

كتابة التاء المربوطة مفتوحة المثال : بالنسبت بدلا من بالنسبة ، زيادة ألف في الكلمة المثال بمبدائها بدلا من بمبدئها ، كتابة الهمزة الممدودة مقصورة المثال : والاعتنى بدلا من الاعتناء ، كتابة الهمزة على السطر بدلا من كتابتها على الواو المثال : كما ترك لهم أباءهم بدلا من أباؤهم ، كتابة الهمزة على النبرة على السطر المثال : ... من نسائنا بدلا من نسائنا ، كتابة الهمزة التي على الواو على الألف المثال : ورأساء الدول ... بدلا من رؤساء .

22 ـ أخطاء الأفعال

22 ـ أ ـ كتابة همزة القطع بدلا من همزة الوصل المثال : فاذا إدعى ... بدلا من ادعى، قلب الألف ياء المثال : ورسول الله وصينا بدلا من وصّانا .

التواتر : 121 = 16،7 ٪ ـ 118 = 16،7 ٪ ـ 110 = 8،3 ٪ ـ 116 = 8،3 ٪ 117 = 8،3 ٪ ـ 119 = 8،3 ٪ ـ 120 = 8،3 ٪ ـ 126 = 8،3 ٪ 127 = 8،3 ٪ .

نسبة مجموع المخطئين = 40،9 ٪ .

أنواع بطاقات دلالة المفردات

3 ـ أخطاء دلالة الأسماء

13 ـ أ ـ استعمال كلمة غير مناسبة ، المثال : في قارات افريقيا بدلا من قارة .

23 ـ أخطاء الأفعال

23 ـ أ ـ استعمال كلمة غير عربية ، المثال : ويعم أن لاقيت

التواتر : 112 = 25 ٪ ـ 107 = 16،7 ٪ ـ 115 = 16،7 ٪ 116 = 16،7 ٪ 110 = 8،3 ٪ ـ 114 = 8،3 ٪ ـ 123 = 8،3 ٪ ـ

نسبة مجموع المخطئين = 31،81 ٪ .

أنواع بطاقات أوزان الكلمات

4 ـ أخطاء الاسماء

14 ـ أ ـ استعمال وزن تفعيل بدلا من فعل المثال : لتنفيس الاسلام وتنشيره بدلا من نشره .

استعمال وزن غيرعربي المثال : على علوم الأقيديمي ، انتاجوزن الكلمة المثال: أهمية قصي بدلا من قصوى .

24 ـ أخطاء الأفعال

24 ـ أ ـ استعمال وزن تفعل بدلا من فعل المثال : واذا صلحت القبيلة تصلّحت الأمة والصحيح صلحت، استعمال وزن يفعل بدلا من ينفعل المثال : فيصرف الى اللتي لها مال يريد ينصرف.

التواتر : 119 = 7،16 ٪ ـ 112 = 7،16 ٪ ـ 121 = 5،5 ٪ ـ 126 = 5،5 ٪

نسبة مجموع المخطئين = 18،18 ٪ .

أنواع بطاقات اللفظات الاسمية

5 ـ أخطاء اللفظات الاسمية

15 ـ لائحة مخصصاتها على يمينها

15 ـ أ ـ عدم التمييز بين الضمائر المذكّرة والمؤنثة المثال وهم الدول التي يعتمد عليه المركز والصحيح وهي الدول التي يعتمد عليها المركز ، عدم موافقة الصفة للموصوف المثال : ... بعقد دورات التدريبية والصحيح دورات تدريبية . عدم موافقة الموصف للصفة في التعريف المثال : لمعلمي الأفارقة يريد للمعلمين الأفارقة . دخول أداة التعريف على الاسم العلم المثال : ودولة المصر العربية والصحيح دولة مصر العربية . دخول أداة التعريف على اللفظة المعرّفة بالاضافة المثال : بين أبناء القارة افريقيا والصحيح قارة افريقيا . تنكير اللفظة المعرّفة المثال : ... كل من السعودية وكويت بدلا من والكويت . عدم التفريق بين الأسماء الموصولة في التذكير والتأنيث المثال : في افريقيا الذي كاد ينتهي أثره بدلا من التي كاد أن ينتهي أثرها . عدم التمييز بين اسم الاشارة للمذكر والمؤنث المثال : ومن أهداف هذه المركز بدلا من أهداف هذا المركز.

25 — لفظـة مخصصـاتها علـى شمالـهـا

25 — أ — استعمال لفظة غير مناسبة المثال ... مائـة أميال بدلا من مائة ميـل .

التـواتر : 125 = 14،22 ٪ — 112 = 11،9 ٪ — 114 = 11،9 ٪ —
118 = 9،52 ٪ — 115 = 7،14 ٪ — 127 = 7،14 ٪
119 = 4،76 ٪ — 110 = 4،76 ٪ — 117 = 4،76 ٪
123 = 4،76 ٪ — 126 = 4،76 ٪ — 106 = 2،38 ٪
107 = 2،38 ٪ — 111 = 2،38 ٪ — 113 = 2،38 ٪
116 = 2،38 ٪ — 124 = 2،38 ٪

نسبـة مجموع المخطئيـن : 77،27 ٪

أخطـاء اللفظـات الفعليـة

6 — لفظات مخصصـاتها على يمينها

16 — أ — استعمال لفظة غير عربيـة المثال : ... أو أن ينتحـز من هذا الماضي ،
تأنيث الفعل مع الفاعل المذكر المثال ... وتشعر كل واحد بدلا مـن يشعر ،
جعل الفعل مذكرا مع الفاعل المؤنث المثال ... انّه لا يعود بالتعلم فقط
أي يريد المؤسسة بدلا من تـعود ، استعمال الفعل للغائب بدلا من المتكلم
المثال : وفي الليل لم يستطع النوم يقصد لم أستطع .

16 — ب — استعمال لفظة غير مناسبة المثال حتى عندما رجع الطالب يريد حتى عندما
يرجع الطالب .

26 — لفظات مخصصاتها على شمالها

26 — أ — جعل الفعل اللازم متعديا المثال : واذا نظرت هذه المجموعة ... بدلا
من نظرت الى ، استعمال الفعل اللازم برابط غير مناسـب المثال : ...
التي تتكفل من سلامة الأمة بدلا من تتكفّل بسلامة .

التـواتر : 112 = 18،75 ٪ — 113 = 12،5 ٪ 115 = 12،5 ٪
124 = 12،5 ٪ — 106 = 6،25 ٪ — 107 = 6،25 ٪
111 = 6،25 ٪ — 119 = 6،25 ٪ — 121 = 6،25 ٪
123 = 6،25 ٪ — 126 = 6،25 ٪ —

نسبة مجموع المخطئيـن = 50 ٪ .

أنواع بطاقات التراكيب

7 ـ أخطاء التراكيب

17 ـ أخطاء معنوية

17 ـ أ ـ تركيب غير عربي المثال : ولا يقبل الا بشخص مسلم ، تركيب متناقض المعنى المثال

إن المتقين الله يوم القيامة على الآرائك ينظرون المشركون والكفار، تركيب غير

واضح المعنى المثال : المركز هو مكان معين من الأماكن .

37 ـ تركيب غير مستحسن المثال ... ويعيشوا المسلمون في أمن .

التواتر : 117 = 17،5 ٪ ـ 114 = 15 ٪ ـ 124 = 10 ٪ ـ 111 = 7،5 ٪
116 = 7،5 ٪ ـ 118 = 7،5 ٪ ـ 112 = 5،٪ ـ 113 = 5 ٪
115 = 5 ٪ ـ 120 = 5 ٪ ـ 125 = 5 ٪ ـ 106 = 2،5 ٪
110 = 2،5 ٪ ـ 122 = 2،5 ٪ ـ 119 = 2،5 ٪

نسبة مجموع المخطئين : 68،18 ٪ .

أنواع بطاقات الاعراب

8 ـ أخطاء الاعراب

18 ـ أخطاء اعراب الأسماء

18 ـ ب ـ عدم نصب المفعول به المثال ونجد فرق كبير بين ... بتشدد لا من

فرقا كبيرا ، رفع المفعول به المثال : ويمكن أن نسميه الوعاء الوحيد الذي

جمع المسلمون بدلا من المسلمين .

التراتر : 119 = 37،5 ٪ ـ 106 = 12،5 ٪ ـ 120 = 12،5 ٪ .
121 = 12،5 ٪ ـ 125 = 12،5 ٪ ـ 127 = 12،5 ٪

نسبة مجموع المخطئين : 27،27 ٪ .

3 ـ 2 : المدونة المكتوبة لمستوى أبي بكر

بلغ مجمل عدد بطاقات هذا المستوى 60 بطاقة فيما يلي تفاصيلها :

4 بطاقــات خاصة بالأصوات و2 بطاقتان خاصة بالاملاء وبطاقة خاصة بدلالة المفردات و4 بطاقات خاصة بأوزان المفردات و20 بطاقة خاصة باللفظات الاسميــة و11 بطاقة خاصــة باللفظات الفعليــة و18 بطاقة خاصة بالتراكيب ولم نجد بطاقــات أخطاء خاصة بالاعــراب

أنواع بطــاقــات الأصــوات

6 ـ خ ← ق المثال : أيد عاملــة الرقيســة 11 ـ حرف الضاد ← المثال واعطاهم القروط .

التــواتر : 128 = 100 ٪ ـ

نسبــة مجمــوع المخطئيــن : = 14،28 ٪ .

أنــواع بطــاقات الامــلاء

2 ـ الأخطاء الاملائيــة

22 ـ أخطاء الأفعال

22 ـ أ ـ كتابــة همزة الوصل بهــمزة قطع المثال : إحتاجوا الى أيدى عاملــة بدلا من احتاجوا .

التواتــــر : 128 = 50 ٪ ـ 132 = 50 ٪ ـ

نسبــة مجموع المخطئيــن = 28،57 ٪ .

أنــواع بــطاقــات دلالــة المفــردات

3 ـ أخطاء دلالة المفــردات

13 ـ أخطاء دلالــة الأسماء

13 ـ أ ـ استعمال كلمة غير عربية المثال عنوا على اللغة العربيــة الركيكــة المدبّســة

التــواتر : 131 = 100 ٪

نسبــة مجموع المخطئيــن = 14،28 ٪ .

أ **أنواع بطاقات أوزان المفردات**

4 ـ أخطاء أوزان المفردات

14 ـ أ ـ استعمال صيغة افعال بدلا من فعل المثال : وبعد ابذال جهد....

بدلا من بذل جهد ، عدم حذف آخر المنقوص في الحالات التي يحذف فيها

المثال : احتاجوا الى أيدي عاملة بدلا من أيد . استعمال وزن تفعيل

بدلا من فعل المثال : يقومون على توعيظ الناس بدلا من وعظ .

24 ـ أوزان الأفعال

24 ـ أ ـ استعمال صيغة فعل بدلا من افتعل المثال : الصعوبات التي عرضتني

في الطريق بدلا من اعترضتني .

التواتر : 131 = 50 ٪ 128 = 25 ٪ ـ 132 = 25 ٪ ـ

نسبة مجموع المخطائين = 42،85 ٪ .

أنواع بطاقات اللفظات الاسمية

5 ـ أخطاء اللفظات الاسمية

15 ـ اللفظات التي مخصصاتها على يمينها

15 ـ أ ـ تنكير المعرفة المثال : ... أوجنسية الانكليزية بدلا من الجنسية

الانكليزية ، دخول أداة التعريف على الاسم العلم المثال : الى شرق الافريقية

بدلا من الى شرق افريقيا ، الجمع بين المتعاقبين الأداة والاضافة المثال :

لجنة القبول المركز بدلا من لجنة قبول المركز ، استعمال رابط غير مناسب المثال :

وصلت في السودان مع السلامة والصحيح بالسلامة ، حذف رابط ضروري

المثال وهو الظلام يريد في الظلام

25 ـ لفظات مخصصاتها على شمالها

25 ـ أ ـ عدم مطابقة الصيغة للموصوف المثال : فماجر الأعداد كبيرة والصحيح

الكبيرة .

التــواتــر : 128 = 55 ٪ ـ 131 = 25 ٪ ـ 132 = 15 ٪ ـ 133 = 5 ٪

نسبــة مجمــوع المخطئيــن = 57،14 ٪ .

أنــواع بطـاقـات اللفظـات الفعليـة

6 ـ أخطاء اللفظات الفعلية

16 ـ لفظات مخصصاتها على يمينهـا

16 ـ أ ـ دخول مخصص خاص بالاسم على الفعل المثال ... والاستثمروها ، استعمال الفعل مذكرا مع الفاعل المؤنث المثال : فهاجر الأعداد كبيرة بدلا من فهاجرت الأعداد الكبيرة .

26 ـ لفظات مخصصـاتها على شمالها

26 ـ أ ـ استعمال رابط غير مناسب المثال واستغلوا هذه الفرصة بدلا لهــذه الفرصة ، استعمال الفعل المتعدى لازما المثال : لقيت بمشاكل كثيرة ،استعمال الفعل اللازم متعديا المثال : فحصلوا الجنسية الوطن بدلا من فحصلــوا على

التواتــر : 128 = 45،5 ٪ ـ 129 = 18،2 ٪ 131 = 18،2 ٪ ـ

132 = 18،2 ٪ ـ

نسبــة مجموع المخطئيــن : = 57،14 ٪.

أنواع بطــاقــات التــراكيــب

7 ـ أخطاء التراكيــب

17 ـ أخطاء معنويــة

17 ـ أ ـ تركيب غير دال المثال : فقام الذين منهم الذيــن كرّسوا حياتهم على هــذا الدين بأعضاء هذه الجمعيات .

27 ـ تركيب غير سليــم نحويا المثال : الا أن عضوها الذين يقومون بالوعظ والمــدن والقراء تختلــف .

التواتــر : 128 = 33،3 ٪ ـ 131 = 33،3 ٪ ـ 132 = 33،3 ٪

نسبــة مجموع المخطئيــن = 42،85 ٪ .

البـــــاب الخامـــس

مـقارنـة بين نتـائج المستـويـات الدراسيـة

الفصل الأول : قيـاس تدرج التحسـن بين المستويـات المختلفـة

1 ـ 1 قياس الأخطاء الصوتية لتدرج التحسن .

جدول رقم 39

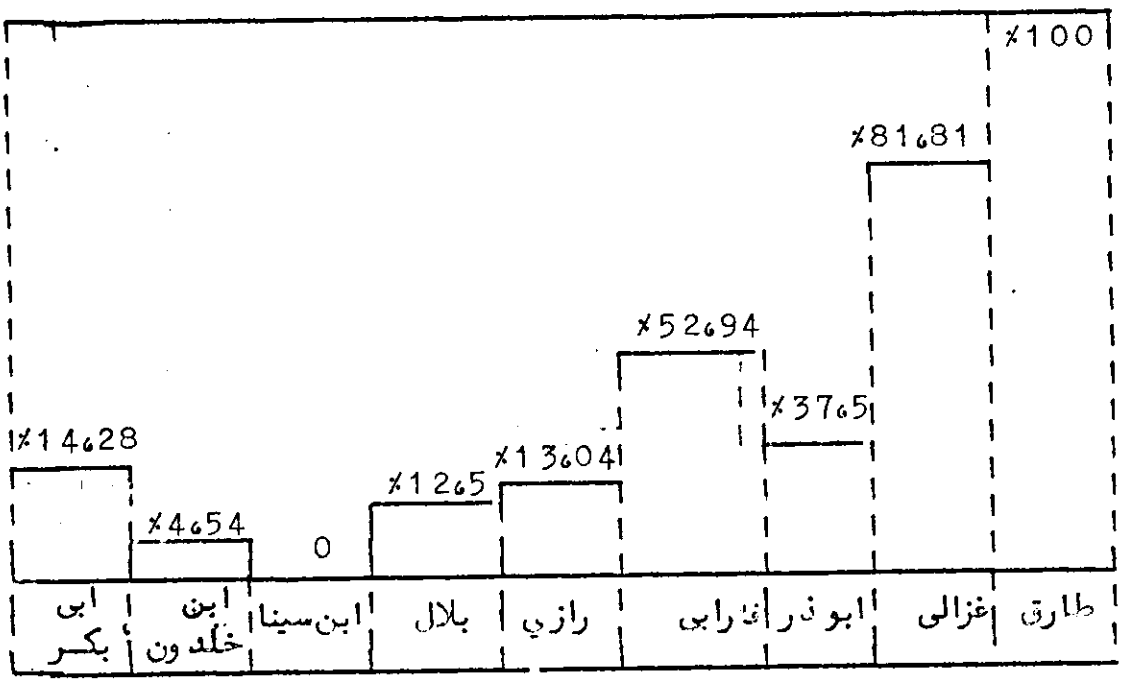
المستـــوى	نوع الخطــأ	نسبة مجموع المخطئين
طـارق	صـوتـي	100 ٪
غـزالـي	" "	81،8 ٪
أبو ذر	" "	37،5 ٪
فارابـي	" "	52،94 ٪
رازى	" "	13،4 ٪
بلال	" "	12،5 ٪
ابن سينـا	" "	0
ابن خلدون	" "	41،54 ٪
ابو بكر	" "	14،28 ٪

حسـب مايبيـن جدول رقم 39 ترتفع نسبة الأخطاء الى 100 ٪ في المستوى الأول ثم تتحسن النسبـة قليلا في المستوى الثاني ويستمر التحسن الى المستوى الثالث بنسبة ملحـوظة كما نرى ذلك في الجدول ، وهو أمر طبيعي في التدرج حتى الآن من المستـوى الأدنـى الى المستوى الأعلى . غير أن التدرّج يقف هنا في هذا المستوى ولا يصـل الى المستوى التالـي اذ ترتفع فيه نسبة الخطأ أكثر من المستوى السابق له وهو أمر غيـر طبيعي مما يعكس خللا تربويـا يجب معرفته والعمل على تصحيحه حتى تسير العملية التربوية سيرا صحيحـا . ولعل ذلك يرجع الى أن الصعوبات المختلفة عند هؤلاء المتعلمين أكثـر

من غيرهم مما يجب مراعاته تربويا وربما لعوامل أخرى تجب ازالتها. وهذا يؤدي الى عدم هضم المادة أو نسيانها بسبب الطريقة غير الملائمة . وبالنظر الى نتيجة المستوايات التالية (فرابي ،غازي ، بلال) نرى تحسنا ملحوظا يصل الى انعدام الخطأ في مستوى ابن سينا . غير أن هذا التدرج في التحسن لا يستمر اذ نجد أن مستوى ابن خلدون ترتفع فيه نسبة الخطأ بالنسبة الى المستوى السابق وما قبله-وان كانت منخفضة-وبالنسبة الى المستوى السابق له مباشرة تعتبر نتيجة سلبية لأنه المستوى الذى تكثف فيه الدراسات العربية والاسلامية . ومما يؤكد ذلك أن التدرج لا يصل الى المستوى الأخير الذى يعتبر أكثر المستويات تقدما في الدراسة ، اذ تظهر فيه نسبة الأخطاء بدرجة كبيرة خاصة بالنسبة للمستوى السابق له .

وكان يفترض أن تتدرج نسبة الأخطاء وتزول تماما في المستوى الأخير لتقدمه في الدراسة وهذا على أقل تقدير . وبهذا تتأكد عدم جدوى الطريقة المتبة في تدريس الأصوات ولا بد من اعادة النظر فيها بطريقة يتقدم فيها المتقدم على غيره ، وتجعل نسبة الأخطاء تزول تدريجيا وتقل كلما تقدم الطالب في الدراسة حتى تنعدم . وذلك لأهمية الأصوات في اللغة اذ بتغير حرف من حروفها يتغير المعنى .

وفيما يلي رسم بياني يوضح تلك النتيجة :

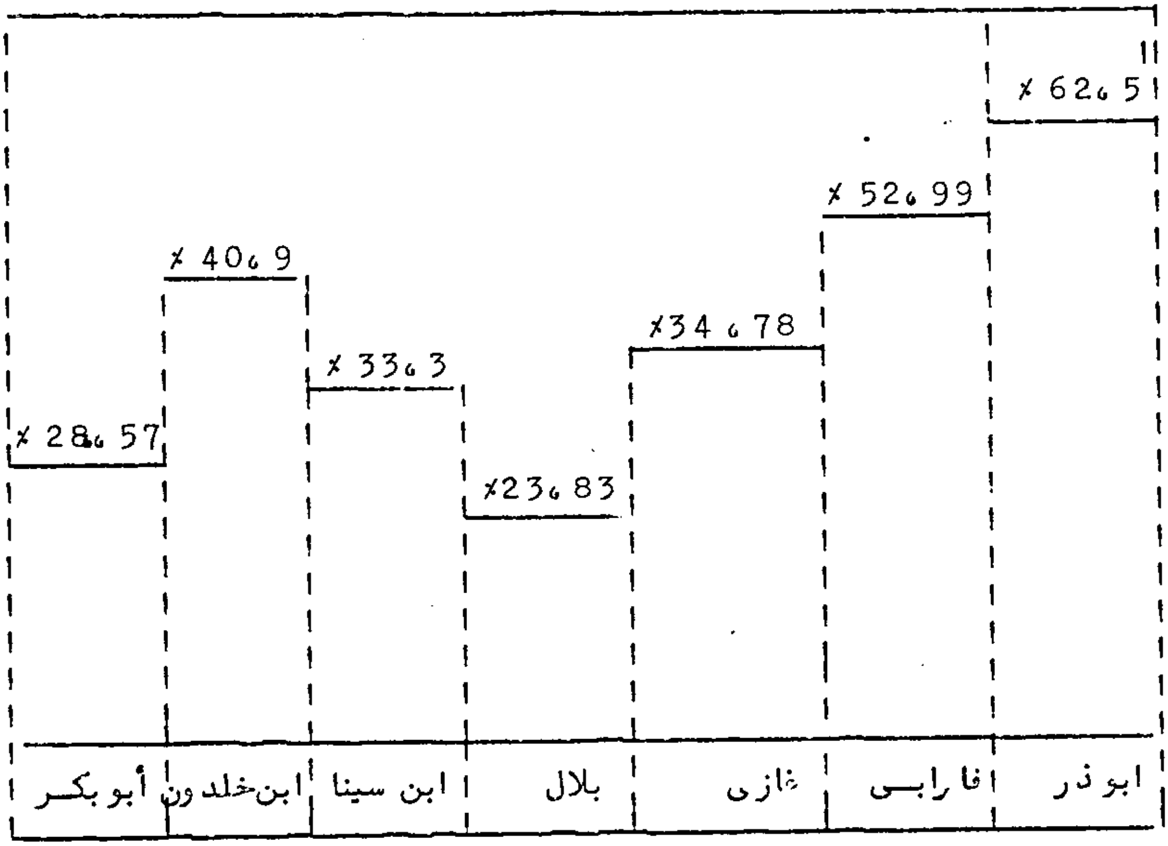


1 — 2 : قياس أخطاء الامـلاء في تدرج التحسن

جدول رقم 40

المستـــوى	نوع الخطـــأ	نسبة مجموع المخطئيـــن
أبو ذر	امــلاء	% 62،5
فارابى	" "	% 52،94
رازى	" "	% 34،78
بـــلال	" "	% 20،83
ابن سينـــا	" "	% 33،33
ابن خلدون	" "	% 40، 9
ابو بكـر	" "	% 28،57

كما نرى في الجدول رقم 40 أن نسبة الأخطاء مرتفعة في مستوى أبى ذر ثم يتدرج التحسن حتى مستوى بلال وبطريقـة ملحوظة غير أن هذا التدرج في التقدم والتحســن لا يستمر حتى نهاية المستويات المتقدمة ، بل يقف في مستوى ابن سينا الذى يعتبر أقـل تقدمـا من مستوى ابن خلدون من حيث تكثيـف الدراسات العربية الاسلامية . وكـــان من المفترض أن يحصل ابن خلدون على نتائـج أفضل من ابن سينا . ونرى أن مستــوى أبى بكـر يحصل على نتائج أسوأ من نتائج بلال مع ملاحظة الفـرق بين مستوى بلال ومستوى أبى بكـر في تقدم الدراسة . وبهذا نرى عدم الاطـراد في تقـــدم المتعلميـن ابتداء من المستويات الأدنى تقدما وحتى المستويـات المتقدمـة الأمـــر الذى يبرر عدم جدوى الطريقـة المتبعـة في تعليـم مهارة الكتابـة . ولا بـــد من وضـع طريقـة علميـة على أسس واضحـة يـراعى بهـا اهداف اجرائيـــة محـددة . وفيمـا يلـي رسم بيانـي لهذه النتيجـة .



1 ـ 3 : قياس تدرج المفردات في دلالتها

جدول رقم 41

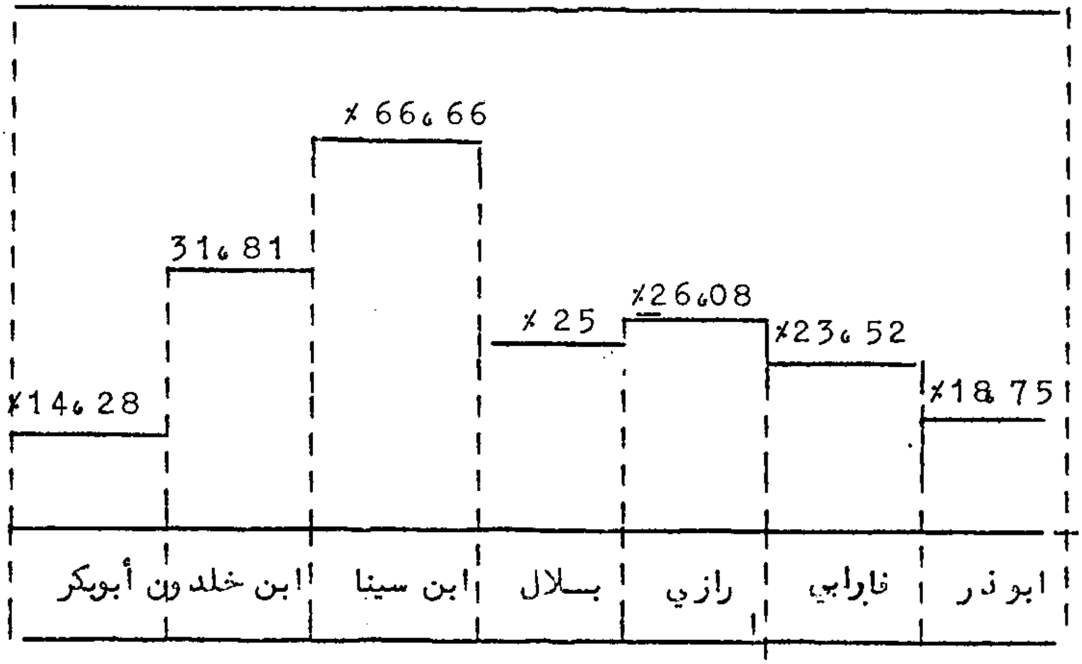
المستـــوى	نـــوع الخطـــأ	نسبـــة مجموع المخطئيـــن
أبـــوذر	دلالـــة المفـــردات	٪ 18،75
فـارابـــى	" "	٪ 23،52
را زى	" "	٪ 26،08
بـــلال	" "	٪ 25
ابـــن سينـــا	" "	٪ 66،66
ابن خلدون	" "	٪ 31،81
ابو بكـــر	" "	٪ 14،28

يهتم المشتغلون بتعليم اللغات في مجاليها كلغة أولى أو كلغة ثانية بالأسس العلمية للتعليم بغية توصيل المادة المدرّسة بأسلم طريقة وأقل مجهود مراعين في ذلك اعتبارات متعددة تخص المادة المتعلمة في تنظيمها وبرمجتها من جهة ومن جهة أخرى تخص المتعلم نفسه ليستطيع هضم المادة المدرّسة بالتدريج حتى لا تنسى وتكون واضحة في ذهنه .

ويعكس الجدول السابق الاضطراب الشديد في تدرج المفردات بين المستويات المختلفة، في سير العملية التربوية من المستويات الأدنى الى المستويات الأعلى ، فنتيجة المستويات الأولى كأنها معكوسة فنتيجة فرابى أسوء من نتيجة أبى ذر ونتيجة رازى أسوء من نتيجتي فارابى وأبى ذر رغم تقدم رازى على فرابى وعلى أبى ذر ورغم تقدم فارابى على أبى ذر .

ويبدو أن هناك تحسنا بسيطا في مستوى بلال بالنسبة لمستوى رازى ومستوى فرابى ولكن تعتبر هذه النتيجة بالنسبة لأبى ذر نتيجة سيئة رغم تقدم مستوى بلال على مستوى أبى ذر بفارق كبير . ثم تأتي نتيجة ابن سينا كأسوء نتيجة بالنسبة لكل المستويات وخاصة المستويات التى يتقدم عليها والتى تعتبر أقل منها في المستوى، وتأتي نتيجة ابن خلدون سيئة بالنسبة لكل المستويات ما عدا مستوى ابن سينا وخاصة المستويات السابقة لابن خلدون . وتأتي نتيجة أبى بكر حسنة بالنسبة للمستويات السابقة له وهو الأمر الذى كان ينبغي أن يحصل وفي تدرج منتظم ابتداء من المستويات الأدنى الى المستويات الأعلى ، ومن السيء الى الحسن الى الأحسن . وتعتبر نتيجة أبى بكر هي النتيجة الوحيدة المنطقية في مجال المفردات . أما باقى النتائج فتفتقر الى التدرج ، ولذا بناء على هذه النتيجة يجب الاهتمام الخاص بدراسة المفردات في سياقاتها وبطريقة علمية تراعى فيها الأسس التى أشرنا اليها سابقا من حصر لمعرفة الشيوع فيها وغير ذلك من الأمور الهامة .

وفيما يلي رسم بيانى لهذه النتيجة:



1 - 4 : قياس تدرج أوزان المفردات

جدول رقم 42

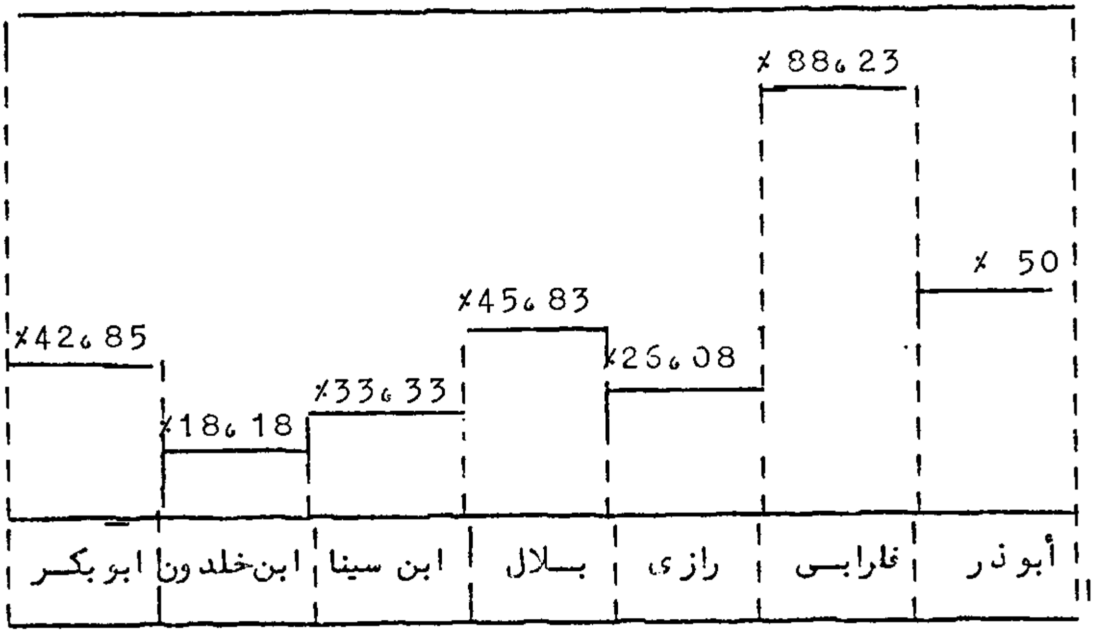
المستوى	نوع الخطأ	نسبة مجموع المخطئين
أبو ذر	أوزان المفردات	٪ 50
فارابي	" "	٪ 88،23
رازى	" "	٪ 26،08
بلال	" "	٪ 45،83
ابن سينا	" "	٪ 33،33
ابن خلدون	" "	٪ 18،18
ابو بكر	" "	٪ 42،85

يضطرب سير العملية التربوية اضطرابا شديدا في مجال تدرج أوزان المفردات من مستوى لآخر، فنسبة فارابى أسوأ بكثير من نسبة أبى ذر رغم تقدم فارابى على أبى ذر

ثم يتحسن المستوى التالي لمستوى فارابي بنسبة ملحوظة غير أن هذه النسبة لا تنتظم لأن مستوى بلال ترتفع فيه النسبة مرة أخرى رغم تقدمه على رازي ثم تنخفض نسبة المستويين التاليين لمستوى بلال غير أن هذا التدرج لا يستمر الى المستوى الآخير الذى يعتبر أعلى المستويات تقدما في الدراسة . اذ نجد أن نسبة نتيجته أسوأ من نسبة نتيجتي المستريين السابقين له .

وهكذا يبدو الخلل والاضطراب كبيرين في سير التدرج من مستوى لآخر في معرفة أوزان المفردات وبذلك تكون النتيجة كسابقتها تستلزم اعادة النظر في الطريقة المتبعة لتدريس أوزان المفردات ومراعاة مبدأ التدرج من السهل الى الصعب والاستفادة من ظاهرة الاشتقاق .

وفيما يلي رسم بياني يوضح هذه النتيجة :



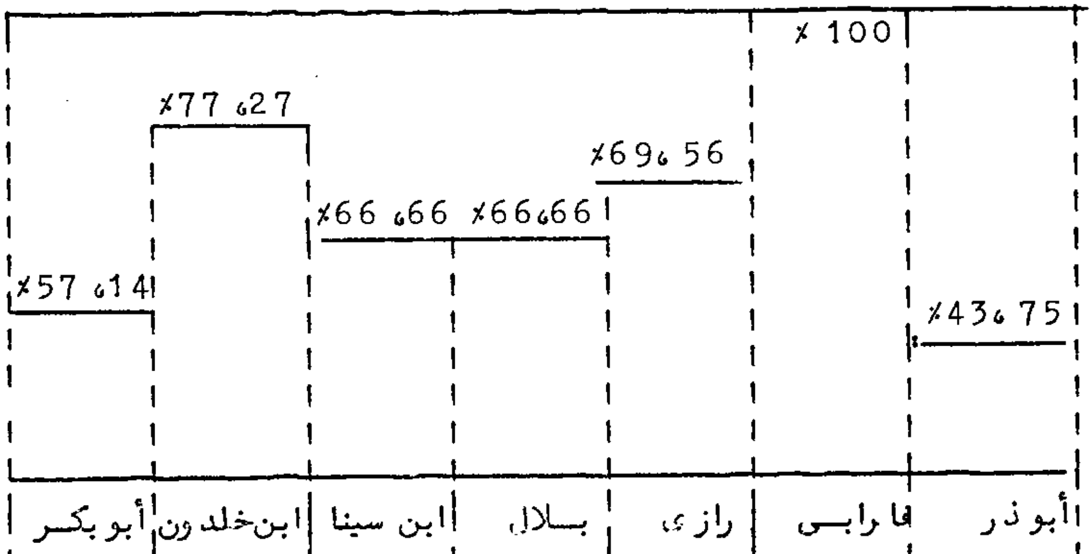
1 ـ 5 : قياس تدرج اللفظات الاسمية

جدول رقم 43

المستوى	نوع الخطأ	نسبة مجموع المخطئين
ابو ذر	اللفظات الاسمية	٪ 43 ، 75
فارابى	"	٪ 100
رازى	"	٪69 ، 56
بلال	"	٪ 66 ، 66
ابن سينا	"	٪ 66 ، 66
ابن خلدون	"	٪ 77 ، 27
ابو بكر	"	٪ 57 ، 14

يظاهر كما في الجدول 43 الاضطراب الشديد بين نتائج مختلف المستويات في عدم التدرج المنتظم من مستوى لأخر . وكان ينبغي أن يتحسّن كل مستوى متقدم على آخر ويستمر هذا التحسن حتى نهاية المستويات المتقدمة وبالتدريج . فهذا فارابى نسبته في الأخطاء أعلى بكثير من نسبة أبى ذر والذى هو أدنى منه تقدما في الدراسة . ثم يتحسن التدرج في نتيجة مستوى رازى ـ وان كان بالنسبة لأبى ذر لا تعتبر نتيجة حسنة ـ الى مستوى بلال الذى تعتبر نتيجته حسنة بالنسبة لمستوى رازى وفرابى الا أنها تعتبر نتيجة سيئة بالنسبة لأبى ذر الذى يعتبر أقل منه تقدما في الدراسة بفارق كبير . وتتساوى نسبتا ابن سينا وبلال الذى ترتفع فيه النسبة بالنسبة لأبى ذر وان كانت حسنة بالنسبة لرازى . وترتفع النسبة عند ابن خلدون بالنسبة لكل المستويات ماعدا مستوى فارابى بالرغم من تكثيف الدراسات العربية والاسلامية فيه وتأتي نسبة أبى بكر أحسن من كل المستويات ماعدا أبى ذر الذى تأتي نسبته أحسن المستويات على الاطلاق في مجال مستوى اللفظة الاسمية . وهي نتيجة تتفق مع ماجاء في تحليل المستنطق في جدول رقم 9 .

وفيما يلي رسم بياني لهذه النتائج :

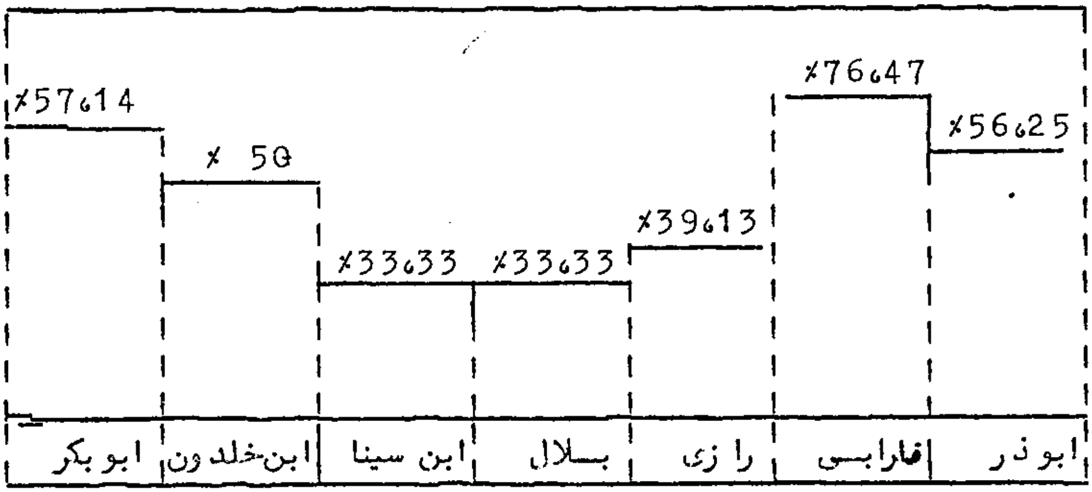


1 - 6 : قياس تدرج اللفظات الفعلية

جدول رقم 44

المستوى	نوع الخطأ	نسبة مجموع المخطئيل
ابو ذر	اللفظات الفعلية	٪ 56،25
فلرابى	" "	٪ 76،47
رازى	" "	٪ 39،13
بلال	" "	٪ 33،33
ابن سينا	" "	٪ 33،33
ابن خلدون	" "	٪ 50،
ابو بكر	" "	٪ 57،14

يتضح من النسب التى نراها في جدول رقم 44 أن نتيجة المستوى الأول والثاني كأنها معكوسة ، اذ نجد نتيجة فرابى أسوء من نتيجة أبى ذر الذى يعتبر أقل من فلرابى تقدما . ثم يتحسن مستوى رازى بعد فرابى كما يتحسن مستوى بلال ومستوى ابن سينا بعد مستوى رازى وهذه نتيجة منطقية في التدرج من السيء الى الأحسن ثم تسوء نتيجةابن خلدون بعد ابن سينا رغم تقدمه عليهم في الدراسة . ويحصل نفس الأمر بالنسبة لمستوى أبى بكر بالنسبة لمستوى ابن خلدون رغم تقدم ابى بكر على ابن خلدون . ويحصل فارابى على أسوء نتيجة في الفصل كما يحصل بلال وابن سينا على أحسن نتيجة، وبهذا الوضع لاينتظم التدرج من أدنى المستويات الى أعلاها . وفيما يلي رسم بياني لهذه النتيجة :



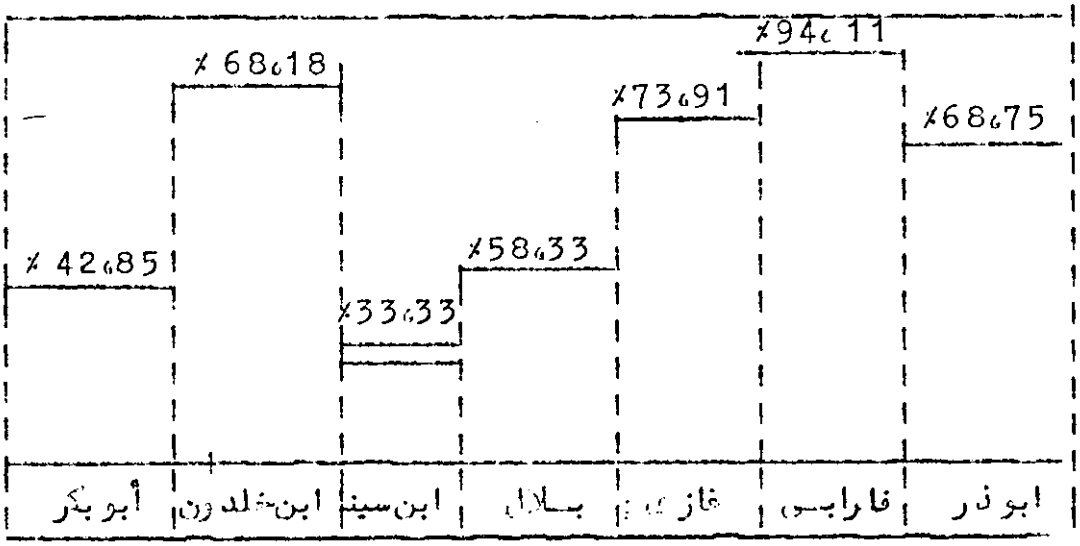
1 ـ 7 : قياس تدرج التراكيب

جدول رقم 45

المستوى	نوع الخطأ	نسبة مجموع المخطئين
ابو ذر	التراكيب	٪ 68،75
فارابي	" "	٪ 94،11
رازي	" "	٪ 73،91
بلال	" "	٪ 58،33
ابن سينا	" "	٪ 33،3
ابن خلدون	" "	٪ 78،18
ابو بكر	" "	٪ 48،85

لعل نتيجة التراكيب في هذا الجدول تبدو خيرا من النتائج السابقة ، وذلك في تدرجها من السيء الى الحسن ومن الحسن الى الأحسن، في أغلب بنودها كما نشاهد ذلك الا القليل منها . فنتيجة ابن سينا خير من نتيجة بلال ونتيجة بلال أفضل من نتيجة رازي وهذه أحسن من نتيجة فرابي ، وحتى هنا فالنتيجة منطقية وسيرها مناسب نسبيا وذلك لتدرج أغلب النتائج للمستويات ، وذلك من المستوى الأدنى المتصاعد المستويات الأعلى . غير أننا نفتقد هذا التدرج بين المستويين الأولين مستوى أبي ذر ومستوى فرابي وذلك لارتفاع نسبة نتيجة الخطأ عند فرابي أكثر منها عند أبي ذر رغم تقدم فارابي على أبي ذر، كما أننا نفتقد هذا التدرج في المستوى قبل الأخير لارتفاع نسبة الخطأ فيه أكثر من 3 مستويات سابقة له كما ترتفع عند المستوى الأخير بنسبة أكثر من مستوى سابق له . ولعل الاضطراب الجزئي في نتيجة هذه التراكيب يعكس لنا ضرورة الاعتناء بتدريس التراكيب وذلك لاحتمال تداخل واختلاف تراكيب لغة الأم مع التراكيب العربية .

وفيما يلي رسم بياني يوضح النتائج السابقة :



1 ـ 8 : <u>قياس تدني الاعراب</u> .

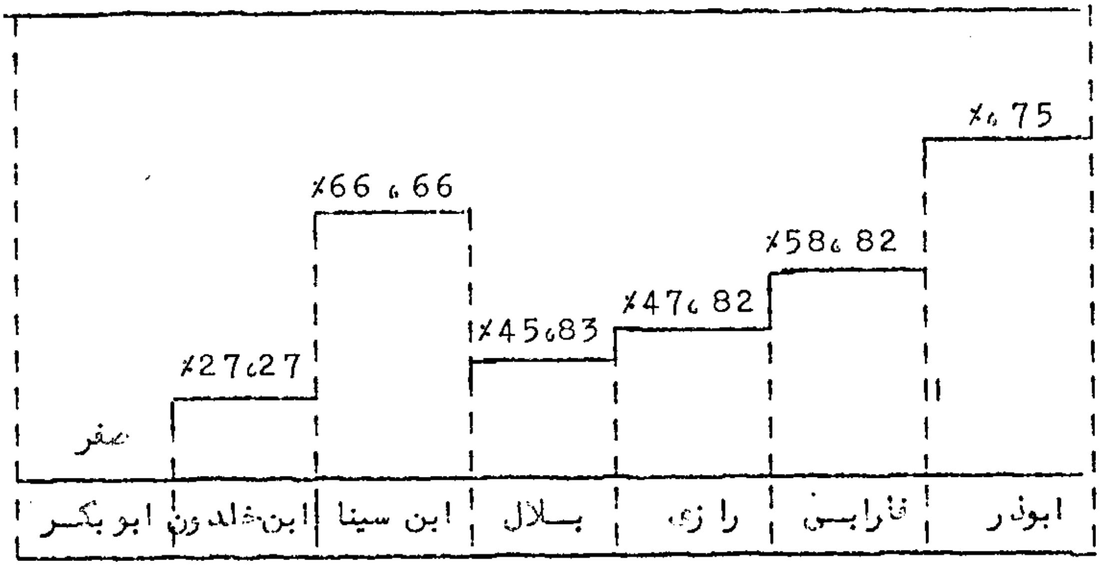
جدول رقم 46

المستوى	نوع الخطأ	نسبة مجموع المخطئين
أبو ذر	الاعراب	% 75
فارابي	" "	% 58 ، 82
غازي	" "	% 47 ، 82
بلال	" "	% 45 ، 83
ابن سينا	" "	% 66 ، 66
ابن خلدون	" "	% 27 ، 27
ابو بكر	" "	0

يتضح من هذا الجدول أن نتيجة الاعراب ونسبها متدرجة من أدنى المستويات الى أعلاها وهي أكثر انتظاما من نتيجة التراكيب بل من نتائج كل المستويات لسيرها متنازلة ابتداء من مستوى أبي ذر ومن مستوى ابن خلدون الى المستوى الأخير .

ا للصم الا ابن سينا الذى ترتفع فيه النسبة ارتفاعا ملحوظا وهذه النتيجة تدل على أن الطريقة المتبعة في التدريس تهتم بالمادة كقانون أو علم متخصص أكثر منها كسلوك اجرائي . ويدعم تلك النتيجة أن نسبة ابن سينا في التراكيب خير من نسبة أبي بكر ونسبة أبي بكر في الاعراب خير من نسبة ابن سينا مع ملاحظة أن ابا بكر متقدم على ابن سينا .

وفيما يلي رسم بياني يوضح هذه النتائج :



يتضح في كل المحاولات التي قمنا بها في مقارنة نتائج المستويات وفي كل مستويات اللغة من المستويات الأدنى والى المستويات المتقدمة ، يتضح عدم التدرج المنتظم من أول مستوى الى آخر مستوى متقدم ، وفي كل مستويات اللغة . واذا انتظام التدرج لا يتعدى أن يكون الانتظام بين مستويين أو ثلاثة ، سواء كان ذلك الانتظام في المستويات الأولى أو المتوسطة أو الأخيرة . وكان ينبغي أن يكون التدرج في التحسن ابتداء من المستويات الأولى وحتى الأخيرة . وعندئذ يحكم بنجاعة الطريقة المتبعة والا يظل القائمون بهذا الأمر في تجريب مستمر للطرق المختلفة حتى ايجاد الطريقة الناجحة الملائمة .

واطردت النتيجة هنا في عدم التدرج المنتظم في أي مستوى من مستويات اللغة وبين المستويات الدراسية المختلفة . الا أن التدرج في بعض المستويات خير من البعض الآخر

فالاضطراب في مستوى الاملاء ومستوى التراكيب ومستوى الاعراب أخف من الاضطراب في مجال المفردات في دلالتها أو في أوزانها وفي مجال اللفظات الاسمية أو الفعلية وهذا بصفة عامة .

ولا شك أن هذه الطريقة المتبعة ، وبناء على هذه النتائج التى توصلنا اليها في كل المستويات ، لا تفي بالغرض وتحقيق الأهداف في هذه المؤسسة . وتعكس هذه النتائج الخلل التربوى الذى ينبغي معرفته ، والعمل على ايجاد طريقة تربوية سليمة علمية تستهدف معرفة الصعوبات المختلفة عند هؤلاء المتعلمين بالنسبة الى اللغة العربية ومستوياتها المختلفة مفاضلين ذلك بلغاتهم الأم بغية الوصول الى الهدف بأقل جهد وأقرب طريقة . وسنذكر ان شاء الله ذلك في مقترحاتنا في نهاية البحث .

الفصل الثاني : مقارنة نتائج مستويات اللغة داخل كل مستوى تعليمي

2 — 1 : مستوى أبي ذر

جدول رقم 47

نوع الخطأ	النسبة المائوية
الاصوات	٪ 37 ، 5
الاملاء	٪ 62 ، 5
دلالة المفردات	٪ 18، 75
أوزان المفردات	٪ 50
اللفظة الاسمية	٪43 ، 75
اللفظة الفعلية	٪56 ، 25
التراكيب	٪68، 75
الاعراب	٪ 75

تكشف النتائج المرصودة في هذا الجدول ، عن تفاوت نسب مستويات اللغة عند مستوى أبي ذر . وتبدو النسب بصفة عامة مرتفعة الا أن تواترها مرتفع في بعضها جدا ومتوسطا في البعض الآخر ومنخفضا في البعض الأخير .

أما ما ارتفع فيها من مجالات على التوالي فهي : الاعراب والتراكيب والكتابة . ويمكن أن يعزى سبب ذلك الى أن المستوى يعتبر في مرحلة مبتدئة . أما المجالات المتوسطة فهي على التوالي : اللفظة الفعلية وأوزان المفردات واللفظة الاسمية . ولعل هذا المستوى هو الوحيد الذي تنخفض فيه نسبة اللفظة الاسمية دون غيره من المستويات . أما النسب المنخفضة فهي على التوالي : الأصوات ودلالة المفردات . أما بالنسبة للاصوات فكان ينبغي أن تكون أقل من ذلك على فرض أن الطالب في مدة 4 أعوام يكون قد انتهى من الفترة التمهيدية لدراسة اللغة وهذا هو العام الثالث من الفترة ولم يبق له الا عام واحد . أما دلالة المفردات فهي أحسن نسبة سجلها هذا المستوى وربما يدل هذا على نجاح اختيار النصوص التي درست في هذا المستوى وربما يرجع الى عامل الخلفية الطويلة .

2 ـ 2 : <u>مستوى فارابي</u>

جدول رقم 48

نوع الخطأ	النسبة المائوية
الأصوات	٪ 52،94
الاملاء	٪ 52،94
دلالة المفردات	٪ 23،52
أوزان المفردات	٪ ٤8 .23
اللفظة الاسمية	٪ 100
اللفظة الفعلية	٪ 76،47
التراكيب	٪ 94،11
الاعراب	٪ 58،82

ترتفع النسب بصفة عامة في هذا المستوى . ويرتفع بعضها بصفة خاصة . وجاء تواترها على ما يأتي : اللفظة الاسمية والتراكيب وأوزان المفردات وهي مرتفعة جدا ، وفي مرتبة ثانية جاءت اللفظة الفعلية والاعراب ، وفي مرحلة ثالثة الأصوات والكتابة ودلالة المفردات .

وهذا التفاوت وعدم التوازن الكبيرين بين مستويات اللغة يعكس عدم جدوى الطريقة المتبعة لهذا المستوى وخاصة في تدريس التراكيب واللفظة والمفردات . وتعتبر الأصوات والكتابة مرتفعة النسبة لمستوى فرابي لأنه يعتبر المستوى الأخير للانتهاء من دراسة اللغة . وكان ينبغي على أقل تقدير أن تنعدم تماما الأخطاء الصوتية لهذا المستوى اذا كان التخطيط اللغوي دقيقا في هذا المجال . كما كان ينبغي أن تنخفض نسبة الأوزان الى أقل من هذه النسبة المرتفعة . ومما يلاحظ في هذا المستوى عدم التقدم في مجال اللفظة الاسمية بالنسبة لمستوى السابق له .

2 ـ 3 : <u>مستوى رازي</u>

جدول رقم 49

نوع الخطأ	النسبة المائوية
الأصوات	٪ 13،04
الاملاء	٪ 34،78
دلالة المفردات	٪ 26،08
أوزان المفردات	٪ 26،08
اللفظة الاسمية	٪ 69،56
اللفظة الفعلية	٪ 39،13
التراكيب	٪ 73،91
الاعراب	٪ 97،82

تعتبر نتائج هذا المستوى جيدة بصفة عامة وذلك لانخفاض نسبة الأخطاء في مجموعها من جهة ، كما يبدو أن هناك توازنا بين بنودها المختلفة من جهة أخرى . وهذا يدل على أن هناك من العوامل ما جعل هذا المستوى يحصل على هذه النتائج الحسنة . ورغم انتهاء هذا المستوى للفترة المخصصة لدراسة اللغة الا أننا نجد أن الاخطاء الصوتية لم تنعدم عند المتعلمين ورغم انخفاض النسبة في هذا المجال الا أنها تعتبر نتيجة سيئة بالنسبة لتقدم المستوى وان كانت أقل نسبة في كل بنود المستوى .

وتأتي دلالة المفردات وأوزانها بعد الأصوات ويلاحظ التوازن بينهما في النسبة توازنا كاملا متطابقا . ثم تأتي الأخطاء الكتابية فاللفظة الفعلية فالاعراب . ويلاحظ عدم التوازن بينها . وتأتي على رأس التواتر التراكيب فاللفظة الاسمية . ويبدو احتياج هذا المستوى الى تركيز الاهتمام بالتراكيب ومفهوم اللفظة وتدريسها بطريقة ملائمة للمفهومين. وتتفق هذه النتائج مع النتائج التى جاءت لتحليل المستناق بنفس هذا المستوى في جدول رقم 17 .

2 ـ 4 : مستوى بلال

جدول رقم 50

نوع الخطأ	النسبة المائوية
الأصوات	٪ 12 ، 5
الاملاء	٪ 20، 83
دلالة المفردات	٪ 25
أوزان المفردات	٪45 ، 83
اللفظة الاسمية	٪66 ، 66
اللفظة الفعلية	٪33 ، 33
التراكيب	٪58، 33
الاعراب	٪45 ، 83

يبدو لأول وهلة انخفاض النسبة المائوية بصفة عامة في هذا المستوى وهو أشبه في ذلك بالمستوى السابق له بل يبدو أنه أفضل منه في انخفاض النسب وفي توازنها . وهذه النتائج تتفق مع ما جاء من نتائج في تحليل المستنطق، وذلك لارتفاع نسبة النشاطات الثقافية من جهة ومن جهة أخرى لارتفاع المؤهلات في مستوى بلال أكثر من مستوى رازى . اذ نجد أن أعلى مؤهل عندهم شهادة المرحلة المتوسطة بينما في بلال نجد أن بعضهم يحمل الشهادة الثانوية .

وتأتي اللفظة الاسمية والتراكيب على رأس قائمة التواتر ثم الاعراب فأوزان المفردات فاللفظة الفعلية ودلالة المفردات ثم الكتابة والاصوات ويلاحظ أن الأخطاء الصوتية لم تنعدم حتى هذا المستوى المتقدم غير أنها انخفضت بنسبة بسيطة جدا . وكما يبدو من الجدول عدم التوازن بين البنود المختلفة وذلك لارتفاع بعضها جدا وانخفاض البعض الآخر. وهذه النتائج تعزز النتائج السابقة في عدم صحة الطريقة المتبعة في التدريس .

2 ـ 5 : مستوى ابن سينا

جدول رقم 51

نوع الخطأ	النسبة المائوية
الأصوات	0 صفر
الاملاء	٪ 33،33
دلالة المفردات	٪ 66،66
أوزان المفردات	٪ 33 ، 33
اللفظة الاسمية	٪ 66 ، 66
اللفظة الفعلية	٪ 33 ، 33
التراكيب	٪ 33 ، 33
الاعراب	٪ 66 ، 66

نلاحظ لأول مرة انعدام الأخطاء الصوتية في هذا المستوى، كما أن نسبة ارتفاع دلالة المفردات **بالاضافة الى اللفظات الاسمية والاعراب** . وتأتي اللفظة الاسمية في المرتبة الثانية والاعراب وهي أعلى نسبة في البنود . يليها باقي البنود في المرتبة . وتعتبر النتيجة في عمومها سيئة بالنسبة لهذا المستوى، كما تعتبر في نفس الوقت غير متوازنة فيما بين بنودها في نسبها اذ يرتفع البعض وينخفض البعض الآخر. وهذا الوضع يشكك بطريقة أو أخرى في الطريقة التربوية كما سبق أن بينا في المستويات السابقة الأخرى .

اذ كان ينبغي انخفاض النسب في أغلب البنود كما ينبغي أن يحفظ التوازن بينها، لا سيما وأن هذا المستوى متقدم في الدراسة وهي آخر مرحلة تليها مرحلة الجامعة .

واذا كنّا قد اتهمنا الطريقة بصفة عامة في كل البنود الا أن الاهتمام ينصبّ على المفردات في دلالتها وعلى اللفظة الاسمية بصفة خاصة .

2 _ 6 : مستوى ابن خلدون

جدول رقم 52

نوع الخطأ	النسبة المائوية
الأصوات	٪ 4 ، 54
الاملاء	٪ 40 ، 9
دلالة المفردات	٪ 31 ، 81
أوزان المفردات	٪ 18 ، 18
اللفظة الاسمية	٪ 77 ، 27
اللفظة الفعلية	٪ 50
التراكيب	٪ 68 ، 18
الاعراب	٪ 27 ، 27

يبدو أن التفاوت بين البنود فيه شيء من التوازن بصفة عامة، كما تعتبر النسب منخفضة في أغلب البنود، الا أن القليل منها ترتفع فيه النسبة . وتأتي اللفظة الاسمية والتراكيب على رأس قائمة المجالات، وهي نسب مرتفعة كما نلاحظ في الجدول . أما باقي النسب فمنخفضة وتأتي اللفظة الفعلية ودلالة المفردات في المرتبة الثانية ثم أوزان المفردات والاعراب فالاخطاء الصوتية في المرتبة الثالثة .

وتعتبر نسبة الاصوات ونسبة الاملاء مرتفعة بالنسبة لهذا المستوى، وذلك لأنه المستوى الذى تكثّف فيه الدراسات العربية الاسلامية دون غيره من المستويات . وكان ينبغي أن يحصل على نتائج حسنة وخاصة في اللفظة الاسمية والتراكيب . إن كانت الطريقة علمية .

2 ـ 7 : مستوى أبي بكر

جدول رقم 53

نوع الخطأ	النسبة المائوية
الأصوات	٪ 14،28
الاملاء	٪ 28،57
دلالة المفردات	٪ 14،28
أوزان المفردات	٪ 42،85
اللفظة الاسمية	٪ 57،14
اللفظة الفعلية	٪ 57،14
التراكيب	٪ 42،85
الاعراب	صفر

تعتبر نسب هذا الجدول منخفضة بصفة عامة في كل المجالات الا أنها بالنسبة لتقدم المستوى الذى يعتبر مستوى جامعيا تعتبر مرتفعة وبصفة خاصة في مستوى الأصوات، التى انعدمت في مستويات سابقة لهذا المستوى أو انخفضت جدا كما يظهر ذلك الجدول رقم 52 الخاص بمستوى ابن خلدون . ونلاحظ ارتفاع نسبة أخطاء اللفظة الاسمية والفعلية بالنسبة لباقى المجالات . وهما اللتان نجد بينهما توازنا في النسبة. يليهما في المرتبة الاعراب وأوزان المفردات وفي المرحلة الثالثة الكتابة فدلالة المفردات التى يظهر فيها انخفاض ملحوظ وهو أمر طبيعي لتقدم المستوى في الدراسة على كل المستويات الأخرى وربما يكون من أثر ذلك النصوص المختلفة التى درست وضمنت فيها تلك المفردات ، الأمر الذى مكّن المتعلمين من الاستعمال الصحيح لتلك المفردات في سياقاتها المختلفة. ويلاحظ هنا انعدام الأخطاء في الاعراب الذى أشرنا اليه سابقا .ولعل من بين عوامل ذلك طول التعلم

ونلاحظ في كل النتائج السابقة لكل المستويات ما يأتي :

1 ـ ارتفاع أغلب النسب في كل المستويات.

2 ـ عدم توازن تلك النسب فيما بينها داخل المستوى الواحد .

ارتفاع بعض

3 –/ النسب في بعض المستويات وانخفاضها في البعض الآخر .

4 – اطراد وارتفاع نسبة اللفظة الاسمية لكل المستويات ما عدا مستوى واحد .

5 – ارتفاع نسبة التراكيب في أغلب المستويات الغير المرضية .

وبهذا الوضع المتردى الذى نتجت عنه تلك النتائج الغير مرضية لابد من اعادة النظر في الطرق المتبعة في هذه المؤسسة وتبديلها بطرق علمية تؤدى الغرض المنوط بها والاهتمام بالمفاهيم كلها وتخصيص بعض الاهتمام لمن يرى أنه يحتاج لذلك ولابد من الاهتمام بفهوم اللفظة وتدريسها بالطرق المناسبة لها وذلك لشيوع خطئها واطراده .

الفصل الثالث : مقارنة نتائج المستويات على أساس متوسط الخطأ للفرد الواحد

3 – 1 : نتائج المقارنة

جدول رقم 54

المستوى	عدد الأخطاء	عدد الطلاب	متوسط الفرد
طارق	75	6	12،6
غزالي	106	16	6،62
ابو ذر	220	16	13،12
فارابي	270	17	15،88
رازي	149	23	6،47
بلال	159	24	6،62
ابن سينا	22	3	7،33
ابن خلدون	151	22	6،85
ابو بكر	60	7	8،57

بمقارنة نتائج متوسط خطأ الفرد بين المستويات المختلفة، نجد أن هناك تقدما بين مستوى طارق ومستوى غزالي ، وذلك بتحسّن مستوى غزالي بالنسبة لمستوى طارق، وهي نتيجة منطقية لتقدم مستوى غزالي على مستوى طارق في الدراسة .غير أن هذه النتيجة منحصرة في مجال الأصوات فحسب .

وهي نتيجة متفقة مع ما ذهبنا اليه في تحليل المستنطق جدول رقم 8 كما أنها ملائمة لما ذهبنا اليه في تحليل المدونة في جدول رقم 38 . أما المقارنة ابتداء من أبي ذر الى نهاية المستويات فهي عامة لجميع مستويات اللغة . ونلاحظ من النتائج في الجدول عدم التدرج في التحسن المنتظم من أدنى المستويات والى أعلاها . وهي نتيجة تعزز النتائج السابقة التى ذكرناها بالنسب المائوية في تحليل المدوّنة .

فها هو فرابي يرتفع عنده متوسط الفرد أكثر من أبى ذر كما ترتفع النسبة عند بلال أكثر من رازى وابن سينا أكثر من بلال وأبو بكر أكثر من أغلب المستويات رغم أنه يتقدمها. وبهذا تكون أحسن المستويات نتيجة على التوالي هي :

المجموعة الأولى
1 ـ رازى
2 ـ بلال
3 ـ ابن خلدون

المجموعة الثانية
1 ـ ابن سينا
2 ـ ابو بكر

المجموعة الثالثة
1 ـ أبو ذر
2 ـ فارابي

3 ـ 2 : أسباب تقدم بعض المستويات على بعض

ترى ما سبب تقدم بعض المستويات على الأخرى ؟

لا بد من عوامل مختلفة كانت وراء تقدم بعض المستويات على الأخرى وهي كما نرى فيما يأتي :

هناك بعض العوامل التى أثرت على انخفاض نسبة الأخطاء بصفة عامة عند رازى منها :

أولا ـ ارتفاع نسبة النشاطات الثقافية كما رأينا في تحليل المستنطق الخاص به والذى أيّدته نتائج المدوّنة .

ثانيـا ـ أغلب الجنسيات من بلدان تجاور السودان بل لهم اتصال بالسودان كمـا

ر رأينا في جدول رقم 20 .

ثالثـا ـ معرفـة عدد كبيـر منهم للدارجة العربية السودانية أو الدارجة المصرية .

أما بلال فهناك ثلاثة عوامل أثرت عليـه :

أولا ـ ارتفاع نسبة النشاطات الثقافية عند افراده .

ثانيا ـ معرفة بعضهـم للدارجة العربية السودانيـة

ثالثـا ـ حصولهم على مؤهلات عاليـة .

أما ابن خلدون فهناك بعضمنهـم من مناطـق ذات نفوذ اسلامـي وتهتم بالعربيـة كلغة ثانيـة وتدرسها في الصومال مثلا والبعض الآخر منهم من مناطق مجاورة للسودان .

أما المجموعة الثانيـة بالنسبة لابن سينا فهناك ثلاثة عوامل .

أولا ـ قلة عـدد المتعلميـن لهذا المستوى

ثانيـا ـ أغلبهم من مناطـق ذات نفوذ اسلامـي وتدرس العربية في مدارسها وهـي تشـاد ونجيريا .

ثالثـا ـ معرفة بعضهم للدارجة السودانيـة .

أما أبـو بكر فهناك عامـلان في ذلك :

أولا ـ قلة عدد المتعلميـن

ثانيا ـ أكثر من 50 ٪ منهم من مناطق ذات نفوذ اسلامـي وتهتم بالعربية فـي مناهجهـا الدراسيـة .

ويأتي مستـو يا أبـي ذر وفارابـي في المرتبـة الثالثـة بالنسبة للمتويات الأخرى . صحيح أنهما يعتبران في البداية في التعلم ولكن بالاضافة الى ذلك هناك عوامل ساعدت على انخفاض المستوى لاسيما عند فرابى الذى حصل على نتائج أسوأ من أبى ذر وكان مـن المفروض أن يحصل العكس أى أن تنخفض نسبة نتيجة ابى ذر عن نسبة نتيجـة فارابـي .

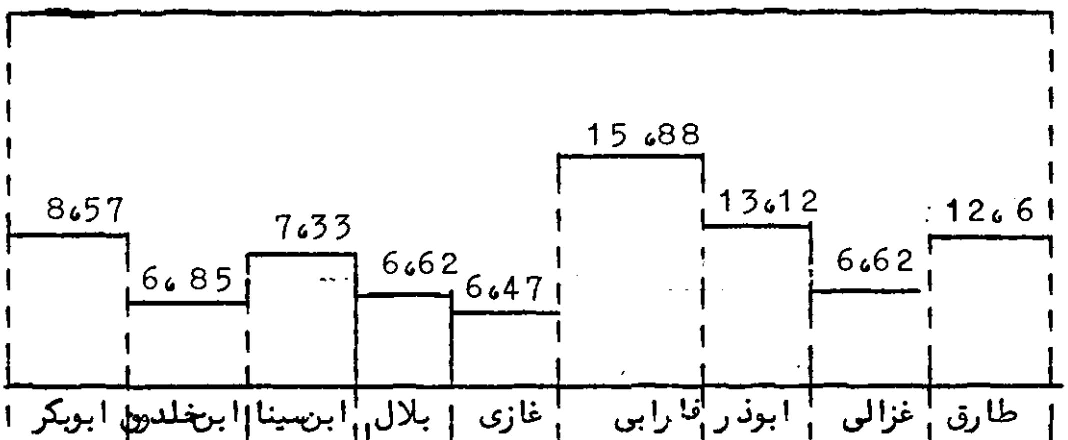
أما فرابى فهناك ثلاثة عوامل كان لها الأثر في نتيجته وهي :

أولا — انخفاض نسبة المتغيرات الثقافية المعززة للعملية التربوية .
ثانيا — تعدد لغات المتعلمين الأم وهي من بلدان ليست ذات نفوذ اسلامية ولا تدرس العربية في مدارسها بمستوى البلدان السابقة الذكر .
ثالثا — الفروقات الكبيرة في الأعمار والتى ظهرت في جدول 16 بالاضافة الى عوامل أخرى ذكرناها في الجدول السابق الذكر .

أما أبو ذر فهناك عوامل كان لها الأثر على نتيجته بالاضافة الى العامل الأساسي وهو أنه مستوى في بداية الدراسة ومن هذه العوامل :

أولا — تعدد لغات المتعلمين التى تبلغ 10 لغات فيما يؤكد الصعوبات المتفاوتة في العربية بالنسبة لأفراد كل لغة بالاضافة الى عدم التجانس في أمور ذكرناها في الجدول رقم 12 .

وفيما يلي رسم بياني لهذه النتيجة تظهر فيه الفروقات بين نتائج متوسط الفرد الواحد .



3 ــ 3 : تواتـر مجمـل اخطاء المستويات المختلفـة

جدول رقم 55

المستوى / الجانب	طارق	غزالـي	أبوذر	فرابى	رازي	بلال	ابن سينا	ابن خلدون	أبوبكر	المجموع
الاصوات	75	106	13	12	4	3	–	1	4	218
الاملاء	–	–	18	13	10	8	2	12	2	65
المفردات	–	–	18	54	17	27	5	30	5	156
اللفظات	–	–	114	105	68	70	5	60	31	453
التراكيب	–	–	32	69	33	34	4	40	18	230
الاعراب	–	–	25	16	17	17	5	8	–	88

تفاصيل التواتر : ــ اللفظات = 453 بطاقة ــ التراكيب = 230 بطاقـــة

ــ الاصوات = 218 بطاقة ــ المفردات = 156 بطاقـــة

ــ الاعراب = 88 بطاقة ــ الكتابة = 65 بطاقـــة

من خلال هذا الاحصاء يتبيّن لنا أن أكثر الأخطاء تواترا هي اللفظات تليها التراكيـب فالاصوات فالمفردات فالاعراب وأخيرا الكتابـة . وعلى ذلك لابد من الاهتمام بكل مستويـات اللغة بصفة عامة والاهتمام والتركيز بصفة خاصـة على مفاهيم اللفظة والتراكيب والمفردات لأهميتها وبصفة أخص الأصوات (الحـروف) في بدايـة المرحلة الأولـى من تعليم اللغة العربيـة خاصة في هذه المؤسسة التى تهتم بالتعاليم الاسلامية الصحيحة وبصفة خاصة القرآن وتلاوته .

3 ــ 4 : كيف يمكـن أن نستفيـد من نتائـج اللسانيـات التفاضلية وتحليل الأخطـاء في عمليـة تعلـيم العربيـة لغير العرب تطبيقيـا .

بناء على النتائج التى تحصلنا عليها من اللسانيـات التفاضلية وتحليل الأخطاء ، يمكـن وضع خطة عملية مختصرة يمكن أن تتطبق في تعليم المتعلمين بطريقـة علميـــــــة .

ويمكن أن نراعي بعض المبادىء في وضع المناهج وطريقة التعليم سواء في توصيل المعلومات أو في وضع التمارين المكثفة المختلفة التى تعد لهذا الأمر وفي كل مستوى من مستويات اللغة الهدف حسب ما نجد من صعوبات متفاوتة عند المتعلمين . ونبدأ في عملية التعليم بالعناصر المتشابهة بين العربية واللغة الهدف ثم يلي ذلك ما اختلف من عناصر مراعين في ذلك مبدأ الانطلاق من السهل الى الأصعب في وضع المناهج الخاصة بهم والتركيز في الاهتمام بالعناصر المختلفة والاكثار من وضع التمارين لها بالقدر الذى يمكن من زوالها .

<u>مستوى الأصوات</u>

ففي اللغة الصومالية نهتم في مستوى الحروف بما لا يوجد في الصومالية من الحروف وهي : /ض/ ، /ظ/ ، /ط/ ، /ز/ ، /ص/ ، /غ/ ، /ذ/ ، /ث/ .

وفي السواحلية : /ظ/ ، /ض/ ، /ط/ ، /ص/ ، /خ/ ، /ق/ ، /ع/ ، /ح/ .

وفي الانكليزية : /خ/ ، /ء/ ، /ص/ ، /ع/ ، /ح/ ، /ض/ ، /ط/ ، /ق/ ، /ظ/ ، /غ/

وفي الامعرية : /خ/ ، /ق/ ، /ث/ ، /خ/ ، /ذ/ ، /ع/ ، /غ/ ، / بارضافة الى الحروف الممتدة والحروف المطبقة .

وفي بعض لغات شرق افريقيا /ع/ ، /ح/ ، /ض/ .

وفي بعض لغات غرب افريقيا /ح/ ، /ع/ ، /ق/ ، /خ/ ، /ض/ ، /ذ/

وفي الفرنسية /هـ/ ، /ء/ ، /ع/ ، /غ/ ، /خ/ ، /ق/ والحروف الممتدة وفي اللغة الارترية : /ص/ ، وفي لغة أرومو الحروف الممتدة وفي لغة نوبة الحروف الممتدة والفرق بين /ط/ و/ت/

وفي لغة زند الفرق بين الحروف الممتدة وغير الممتدة والفرق بين /ك/ و/ق/ والحرف /ش/ .

وفي لغة اليوربا : /ع/ ، /ط/ ، /خ/ ،

ويمكن دراسة الصعوبات المختلفة لدى كل المتعلمين مع تخصيص دراسة لكل لغة لما تختص بها من صعوبات ونقدم ذلك في أزواج من الكلمات المتقابلة. على أن نقدم الكلمات الخالية من الصعوبات المزدوجة أو المركبة بهدف المعرفة الفيزيائية للأصوات والمعرفة الدلالية معا .

أما في مجال الكتابة وفي أثناء تدريسنا للحروف لابد من مصاحبة الشكل الصوتي بالشكل الرمز في مختلف المناحي سواء في أول الكلمة أو في وسطها أو في آخرها مراعين في ذلك مبدأ التدرج من السهل الى الصعب ما أمكن .

أما بالنسبة لمعرفة دلالة المفردات فلابد من مراعاة مبدأ الشيوع ودراسة المفردات في سياقاتها المختلفة مع مراعاة التدرج والاقتصار على المعنى الأصلي في بداية التعلم وتأخير المعانى المجازية فمثل المفردة (العين) التى تخصص للعين الجارحة في أول الأمر ثم تأتي المعاني المجازية في مرحلة متقدمة .

أما أوزان المفردات لابد من الاستفادة من ظاهرة الاشتقاق والانطلاق في ذلك من البسيط السهل الى المعقد الصعب .

أما بالنسبة للفظة فلابد من مراعاة الانطلاق من الأصل الى الفرع في عبارة متقابلة . والاكثار من التمارين والاعتناء بمستوى هذا العنصر اللغوى الذى شاع خطأه في كل المستويات. وذلك لاختلاف مكوناته عن مكونات ما يقابله في اللغة الأم للمتعلمين في مجاليها الاسمى والفعلي وعدم معرفة مفهوم اللفظة عند غير العرب .

أما التراكيب فلابد من الانطلاق أولا من التراكيب في العربية التى تتفق مع تراكيب لغاتهم الأم ان وجدت والا فالانطلاق من التراكيب القريبة والمشابهة للتراكيب العربية مثل تقديم التركيب الاسمى على التركيب الفعلي لمن لغتهم الأم تقدم الفاعل على الفعل . ولابد من الاكثار من التمارين للتراكيب التى تختلف عن نظام تراكيب لغتهم الأم بالقدر الذى يمكن من السيطرة على هذه التراكيب .

أما الاعراب فلابد من الاهتمام به أثناء تدريس التراكيب المختلفـة سواء كانت التراكيب العادية أو التراكيب التى حصل فيها تقديم وتأخير بسبب العوامل المختلفـة في ذلـك لأن الاعراب فرع المعنى .

وسيـأتي تفصيـل كـل ذلك في الاقتراحـات ان شـاء اللـه .

القســـم الثالـــث

نتائج تحليل الأخطاء وأسبابها وحلولها على أسس لسانية تفاضلية

البـــاب الأول

تحليـل معطـيـات المـدوّنـة

الفصل الأول : المدوّنـة المنطوقـة

تمهيـد : سبق أن صنفنـا الأخطاء للمدوّنتين المنطوقة والمكتوبـة، ـ لكل المستويـات ـ على المستوى الصوتي في المدوّنة المنطوقـة وعلى كل المستويـات المختلفـة في المدوّنـة المكتوبـة . كما استخرجنا التواتر لأخطاء المتعلميـن ونسبتة معدّل كل متعلم ونسبـة مجموع أخطاء كل متعلمي مستوى من المستويات ولن نقف هنا عند هذا الحد بل لابد من التطرق لأسباب تلك الأخطاء .

والسؤال الذى يمكـن أن يفرض نفسـه هو ما أسباب تلك الاخطاء؟ وكيف يمكـن أن نعالجها ؟

وسنحاول الاجابة على السؤالين معتمدين في ذلك على نتائج الدراسات التفاضليـة والتى تمت بين اللغة العربيـة ولغات هؤلاء المتعلميـن بمعهد الخرطوم الدولي للغـة العربيـة . كما سنحاول تحليـل المدوّنة المنطوقـة لوحدها والمدوّنة المكتوبـة لوحدهـا . وسنعالج أخطاء متعلمي كل لغة على حدة في حالة وجود نتائـج لدراسات تفاضليـة بين العربيـة وبين تلـك اللغات وإلا سوف نتطرق للاخطاء التى يرتكبها هؤلاء المتعلمون حتى تكون نتائج تلـك الاخطاء معدة ريثما توجد دراسات تفاضليـة فنعلّل آنذاك لها ويمكن أن نستفيـد من هذه الأخطاء في اعداد المناهج الملائمة بالنسبة للطـلاب بناء على نتائج تلـك الأخطاء على أقل تقديـر .

1 — 1 : اللغـة الصوماليـة وأسباب أخطائها الصوتيـة

فيمـا يلـي أنواع تلـك الأخطـاء :

2 — ء ← حركـة من جنس الحركـة التى على الحرف السائط المثال يـلي بدلا من/الى

3 — ع ← حركـة من جنس الحركة التى على الحرف السائط المثال الضبُ بدلا من الضبع

4 — ح ← هـ المثال هشيش بدلا من حشيـش

6 — خ ← ق المثال فقـاف بدلا من فخـاف

7 — ق ← ك أو ڨ المثال كتلـوه بدلا من قتلـوه والطريق بدلا من الطريق،

11 — ض ← ظ أو ل المثال فظربوه بدلا من فضربوه وفلار بدلا من فصار

15 — ص ← س أو ت المثال صار بدلا من سار

22 — ظ ← ذ . المثال يـتـكـد بدلا من اتعظ

وبمقارنـة نتائـج الدراسـات التفاطـلية التى تمت بين اللغـة العربيـة واللغة الصومالية وبين تلـك الأصوات تبيّن أن الصومالية تخلو من الاصوات الآتيـة :

/ض/ ، /ظ/ ، /و/ ، /ى/ ، /د/ ، /ط/ ، /ذ/ ، /ص/ ، /غ/ ،(1) وزاد آخر حرف /ش/ ، (2) وزاد آخر حرف /ذ/ ، وحرف /ش/ (33) .

لعلّ فيما قاله محمد حاج حسن فيه نظر اذ أن الصوتين /و/ ،و/ى/ ، يوجدان فـي اللغة الصومالية بالاضافة الى الصوت الذى رمز له بالرمز /O/ أنه غير واضح ، كما أن صـوت /د/ ، لعله يريد به حرف /ذ/ اذ لم يعجمـه كما لم يوضح مـقابله بالرمز الدولـي لأن الاعجام يفرق بينـه وبين حرف الدال .

وبناء على ما سبق ذكره من نتائـج يمكـن أن نرجع الأخطاء الصوتيـة الى عدم وجودها فى اللغة الأم مثل أصوات حرف /ص/ ،/ض/ ، /ط/ ، /ظ/ ، وينطقها المتعلم بأقرب الأصوات اليها في لغته الأم . وهذا لايصـدق على الهمزة والحاء و/خ/ ، /ع/ ، /ق/ كمارأيـنـا

---

(1) محمـد حاج حسن محمود ، دراسة تقابلية بين اللغتين العربية والصومالية، على المستوى الصوتي الجزئـي ، فبراير 1979 ، ص: 90 .

(2) أحمد ابراهيم احمـد ، دراسـة تقابليـة بين اللغتين الصومالية والعربية على المستوى النحوى ، 1979 ، ص: 23 .

(3) عبد السلام يـس محمد ومحمـد محمود محمدين ، العلاقة بين العربية والصومالية ، 1980 ، ص: 277 .

في الامثلة ولعل هذه الأصوات حدث فيها تطور ولذا كما تبيّن لنا من المعلومات في المستنطق وما قاله بعضهم في المدوّنة المنطوقة، أن بعضا منهم يسكن في كينيا أو في حدود كينيا وأنهم يتحدثون السواحلية وأنهم مزدوجي اللغة الأم وقد تغلب عليهم السواحلية وما اللغة الا استعمال . ولهذه الاسباب لابد من النظر الى أخطائهم على ضوء نتائج الدراسات التفاضلية مع السواحلية بالاضافة الى الصومالية وسنعالج ذلك عند حديثنا عن اللغة السواحلية .

1 ـ 2 : اللغة السواحلية وأسباب أخطائها الصوتية

بعد تجميع بطاقات الأخطاء الصوتية للمدوّنة المنطوقة والخاصة بمتعلمي هذه اللغة تبيّن أنه يخطئون في الأصوات الآتية :

فالمتعلم رقم 13 حوّل صوت الحاء الى حركة طويلة المثال : لمح ← لما . أما المتعلم رقم 4 فقد أخطأ فيما يأتي :

ع ← حركة المثال عفوا ← ـَ فوا . ض ← د المثال من فضلك ← من فدلك .

غ ← ق المثال الغرفة ← القرفة . ح ← هـ المثال الحجرة ← الهجرة .

ق ← ك المثال قابلته ← كابلته .

ومن نتائج الدراسات التفاضلية بين العربية والسواحلية أن هناك أصواتا توجد في العربية وتنعدم في السواحلية وهي :

/ ظ/ ، / ض/ ، / ط/ ، / ص/ ، / خ / ، / ق/ ، / ع/ ، / ح/ (1) وزاد باحث آخر صوت الهمزة (2)

وبذلك تتضح علة أخطائهم وهم يحولونها الى أقرب الأصوات في لغاتهم الأم كما رأينا في الأمثلة السابقة .غير أن صوت الغين الذى يوجد في اللغة الساحلية يمكن أن يكون قد حصل فيه تطور الى صوت / ق/ ربما في المنطقة التى نشأ فيها المتعلم لسبب أو لآخر من أسباب التطور اللغوى .

---

(1) عباس سراج عباس، الكلمات السواحلية ذات الأصول العربية، دراسة صوتية، ص 161 .
(2) حسين الطيب الشيخ ، كتابة اللغة السواحلية بالحرف العربي، ص: 9 .

وبناء على النتائج السابقة الذكر يمكن تعليل أغلب الأخطاء التى ارتكبها المتعلمون والذين سبق أن قلنا بأنهم سيطرت عليهم أصوات اللغة السواحلية بدلا من الصومالية أما تحويل الصوت /ض/ ، الى الصوت /ظ/ ،وصوت الصاد الى /ل/ ،فهو من الأخطاء غير المنتظمة .

1 ـ 3 : اللغة الانكليزية وأسباب أخطائها الصوتية

بعد أن جمعنا البطاقات التى أخطأ فيها متعلموا اللغة العربية من الناطقين بالانكليزية ظهر أنهم يخطئون فيما يأتي :

صوت /خ/ ، يتحول الى صوت /ج/ ، المثال خليل ← جليل وصوت /ء/ ، ← حركة المثال المرأة تتحوّل الى المرا وصوت /خ/ ← /ك/ ، المثال خليل ← كليل وصوت /ص/ ← /س/ ، المثال صورة ← سورة وصوت /ع/ ← حركة وصوت /ح/ ←/هـ/ المثال لوحات ← لوهات وصوت /ض/ ← /د/ المثال وأضع ← وَ ـَ د ـُ وصوت /ط/ ← /ت/ المثال خرطوم ← خرتوم .

وبناء على نتائج الدراسات التفاضلية التى أجريت بين العربية والانكليزية أن هناك أصوات انفجارية في اللغة العربية غير موجودة في الانكليزية ومنها الأصوات المطبقة: /ط/ و/ ض/ (1) وهما يوجدان في اللغة العربية واللغة الانكليزية غير أن وجودهما في اللغة العربية يختلف عن وجودهما في اللغة الانكليزية، فهما ففونيمان في اللغة العربية بينما هما الفونان لفونيم واحد في اللغة الانكليزية .ومن النتائج في ذلك أيضا أن اللغة الانكليزية لا تكاد تستعمل اللهاة في انتاج أى أصوات وتشترك معها الكثير من اللغات (2) ولعلّه يريد بذلك القاف . وهناك صامتان احتكاكيان مجهوران لا نظير لهما في الانكليزية وهما صوتا /ظ/ و/ ص/ (3) ولا تستعمل الانكليزية أقصى الحنك في انتاج أي صوت احتكاكى

(1) محمد عبد الخالق، الأصوات العربية والانكليزية دراسة تقابلية، ص: 21 .

(2) نفس المصدر السابق .

(3) نفس المصدر السابق .

بينما هذه المنطقة ينتج منها صوتان احتكاكيان أحد هما مهموس وهو /خ/ والآخر مجهور وهو /غ/ (1) ومن الحلق في العربية ينتج صوتان أحدهما مهموس وهو /ح/ والآخر مجهور وهو /ع/ (2) .

وبناء على هذه النتائج السابقة الذكر يكون العامل الأول للوقوع في هذه الأخطاء هو عدم وجود هذه الأصوات في لغتهم الأم، ولذا يحاول كل واحد تحويل الصوت الى أقرب الأصوات في لغته الأم لهذه الأصوات العربية .

أما بالنسبة لخطأ أحد المتعلمين في تحويل صوت /خ/ الى /ج/ يرجع الى الأخطاء غير المنتظمة ولعل سبب ذلك تشابه الصوتين في الشكل لا سيما والمتعلم هو حديث عهد بالاحرف العربية، أما تحويله لصوت /خ/ الى صوت /ك/ لوجود صوت /ك/ في لغته .

1 — 4 : اللغة الأمهرية وأسباب أخطائها الصوتية

لم نجد من متعلمي المستوى الأول والمستوى الثاني من يتحدث هذه اللغة الا طالبا واحدا كما أننا لم نجد له الا بطاقتين فحسب ، والطالب هو رقم 3 فهو يحوّل صوت /خ/ وصوت /ق/ الى صوتي /ك/ و/ق/ المثال خليل ← كليل والمثال الآخر الى اللقاء ← الى اللقاء .

على الرغم من قلة المخطئين وقلة الأخطاء فسنلقي الضوء على ما جاء من دراسة تقاضلية بين العربية والأمهرية للتأكد من أن عدد الطلاب الناطقين بالامهرية سيزداد عاجلا أو آجلا . وحتى نتمكّن من التنبؤ بما يمكن أن يخطيء فيه متعلموا اللغة العربية من الناطقين بالأمهرية . ولعل قلة أخطاء المتعلم في الأصوات ترجع الى أنه من منطقة ذات تأثير اسلامي كما تبيّن لنا ذلك من اجابته على السؤالين 19 و20 في المستطق .

---

(1) محمد عبد الخالق ، الأصوات العربية والانكليزية دراسة تقابلية،

(2) نفس المصدر السابق .

لذا لا بد أنه يقرأون القرآن ويتعلمون قليلا من العربيـــة منذ زمن مبكّر وبالجهد الذاتي . ومماعشـرنا عليـه في هذا المجال ما يأتي :

/ ث/ ه /ح / ه /خ / ه/ ذ / ه/ ع/ ه/ غ/ ه/ ق/ . هذا في مجال الصوامت أما في مجـــال الـصوائت فالكسرة الطويلة والفتحـــة الطويلة والضمـــة الطويلة(1) ولذا فمتعلم العربيـــــة من الناطقين بالامهرية يميل الى تحويل الأصوات الى أقرب الأصوات في لغته كما رأينــــا في المثالين السابقين كما أنه يستوى عنده الصائتان القصير والصوت الممتـــد .

والأصوات المطبقـــة في اللغةالعربيـــة تسبب مشكلــة نطق للناطق باللغة الأمهرية(2) فالناطق بها يحوّلها الى أقرب الأصوات اليها في لغته .وقد تكون الصعوبة مزدوجة اذا كان في اللغة أو في الكلمـــة صوت غريب عـليه مع صائت طويل وقد تكون مركّبة اذا اجتمـــع في الكلمـــة صوت غريب مـــع صائت طويل مع صعوبة توزيـــع الفونيمات ، مثل أن يكــــــون الفونيم موجودا في اللغة ولكنه لا يأتي في أول الكلمـــة أو وسطها أو آخرها . وقد تكــــون الصعوبة في تـشـــابه كلمتين لحملهما نفس المعنى فيخضعها لنطقه في لغته .

1 — 5 : <u>لغات لـــم نجد لها دراســـات تفاضليـــة مع اللغة العربيـــة</u>

هناك 6لغات من بين لغات المتعلمين في المدوّنة المنطوقة لم نجد لها دراســـات تفاضلية مع اللغة العربيـــة ومع ذلك حاولنا تصنيف أخطائها على فرض أنه يصدق عليهـــا ما صدق على تلك اللغات بالقياس والتى برهنا على أسباب أخطائها أو أغلبها ، حسب نتائج الدراسات التفاضلية السابقة . ونهدف من وراء ذلك الى الاستفادة من الأخطاء في وضـــع المناهج والى فتح الباب لدراسات تفاضلية لهذه اللغات مع العربية لتثبيت ما ذهبنــــا اليه وللتأكد من ذلك بناء على النتائج التى تحصلنا عليها .وهذه اللغات بعضها بغـــرب افريقيـــا والأخرى بشرقهـــا . أما التى بغربها فهي :

---

(1) عبد الرحمن محمد ادريس، <u>الصعوبات الصوتية التي يواجهها الناطق باللغة الأمهريـــة عند دراسة اللغة العربية</u>، ابريل 1980، ص: 62

(2) نفــس المصدر السابق .

— انجريسيا، بوسنغا وهما بغانا وافك وهي بنجيريا والتى بشرقها كيروند ونيكوري وبوبر. وحاولنا تصنيف أخطاء هذه اللغات حسب قرب المكان فجمعنا لغات شرق افريقيا مع بعضها لتشابهها في الخصائص العامة بالنسبة للغات غرب افريقيا التى جمعناها أيضا مع بعضها لنفس الأسباب .

لغات شرق افريقيا وأنواع أخطائها الصوتية

بعد جمعنا لبطاقات أخطاء لغتي كيرواند وبوبر وتصنيفها تبيّن لنا أن المتعلمين يخطئو ن فيما يأتي :(1)

صوت /ع/ ← صوت الحركة المثال مزرعة ← مزرَ عند المتعلمين رقم 12 و 15، صوت/ح/ ← الى صوت /هـ/ ، المثال الحشائش ← الهشائش أيضا عند المتعلمين رقم 12 و15 صوت/ض/ ← /د/ المثال الضبع ← الدبُ عند المتعلم رقم 15 .

وبناء على ماسبق من أدلة يكون الاحتمال راجعا في رد الصعوبة لهذه الأصوات الى عدم وجودها في لغاتهم الأم. وفيما سبق نرى أن المتعلمين رقم 12 و15 يشتركان في صوتين /ع/ و/ هـ/ وينفرد المتعلم رقم 15 بصوت الضاد .

وأما صعوبات لغات غرب افريقيا فهي ما يأتي :

صوت/ح/ ← صوت /هـ/ المثال حجرة ← هجرة عند المتعلمين رقم 2، 6، 9 . صوت /ع/ ← صوت حركة المثال نعم ← نَـم عند المتعلمين رقم 2، 9، 6 . صوت /ق/ ← صوت /ك/ المثال قديم ← كديم عند المتعلمين رقم 2 و 6 .صوت /خ / ← صوت /ك/ المثال خليل ← كليل عند المتعلم رقم 2 .صوت/ض/ ← صوت /د/ المثال منضدة ← مندد عند المتعلم رقم 2. حذف صوت /ر/ بين صوتي /ك/ ،/ س/ المثال كرسي ← كسي عند المتعلم رقم 2 صوت /ق/ ← /ق/ المثال طريق ← طريق .

---

(1) بالنسبة للغة نينكورى لم يخطيء المتعلم الذي يتحدثها .

عند المتعلم رقم 9 . صوت / ذ / ← صوت / س/ المثال ذاهب ← ساهب عند المتعلم رقم 6 .

يتضح مما سبق في هذه الأخطاء أن الصوتين الأولين يشترك فيهما كل متحدثي اللغات الثلاثة أى في نوع الخطأ كما يخطيء متحدثوا لغتين بصوت الـ/ ق/ أما الأخطاء 4 ، 5 ، 6 فيخطيء فيها متعلم لغة واحدة وهو رقم 2 . أما صوت / ق/ الذي يتحول الى صوت / ڤ/ فينفرد به المتعلم رقم 9 . والأخير / ذ / ← / س/ فيختص به متعلم رقم 6 .

الفصل الثاني

الأخطاء الصوتية للمدوّنة المكتوبة

2 ـ 1 : اللغة الصومالية وأسباب أخطائها الصوتية

بعد فرزنا للبطاقات الخاصة بتلك اللغة تبيّن أنهم يخطئون فيما يأتي :

صوت / د / ← صوت / ذ / المثال باستفادة ← باستفاذة عند المتعلم رقم 36 . صوت / غ/ ← صوت / ق/ المثال الأغلبية ← الأقلبية عند المتعلم رقم 63 .صوت/ ق/ ← صوت/ خ/ المثال الرخيصة ← الرقيصة عند المتعلم رقم 128 . صوت / ص/ ← / س/ المثال الفرصة ← الفرسة عند المتعلم رقم 128 . صوت / ض/ ← صوت / ط/ القروض ← القروط عند المتعلم رقم 128 .

تبدو هذه النتائج متفقة تماما مع نتائج المدوّنة المنطوقة في تأكيد النتائج السابقة التى توصلنا اليها على ضوء نتائج الدراسات التفاضلية،(1) غير أن الصوت / ق/ الذى تحول الى صوت/خ / يمكن أن يرجع الى نوع الأخطاء غير المنتظمة مثل الأسباب الطارئة والنفسية وربما يرجع الى صعوبة التجمع الصوتي ومثله صوت / د / الذي تحوّل الى صوت/ ذ /.

---

(1) انظر المدوّنة المنطوقة . ص:

2 ـ 2 : اللغـة السواحليـة واسباب أخطائها الصوتيـة

بعد جمعنا وفرزنا لأخطاء للمدوّنة المكتوبـة باللغة السواحلية تبيّن أنهم يخطئون فيما يأتي صوت الحركـة الممتدة ← صوت الحركـة القصيرة المثال أشياء ← أشيـَ عند المتعلم رقم 44 . صوت / ظ/ ← /ض/ المثال حفاظ ← حفاض عند المتعلمـين 45 و47 . صوت / ق/ ← صوت / ك/ المثـال تقريبـا ← تكريبـا عند المتعلميـــن رقم 47، 50 ، 52 . صوت / ع/ ← حركة المثال سأعـود ← سـُـود عند المتعلم رقم 52 . صوت / ت/ ← صوت / ط/ المثال مستواهم ← مسطواهم متعلم رقـم 52 . وبمقارنـة تلك الأخطاء في المدوّنة المكتوبـة بأخطاء المدوّنة المنطوقة السابقة الذكـر نرى أن أغلب الأصوات تتطابق نتـائجها في المدوّنتين الا الصوت الأول والصوت الأخير . أما الأول فقد يعود الخطأ فيه الى الخطأ الاملائي كما يمكن أن نسند الخطأ الأخير الـى الأخطاء غير المنتظمـة وربما ترجع الى صعوبة التجمع الصوتى .

2 ـ 3 : اللغـة الانكليـزية وأخطـ ؛ ـا الصوتيـة

لم نجد في المدوّنة المكتوبـة الا طالبا واحدا أخطأ في صوتين هما صوت / ع/ ← حركـة المثال جـامعة ← جامـَـة عند المتعلم رقم 41 . صوت / ك / ← صوت / ق/ اشتراكيـة ← اشتراقية عند المتعلم رقم 41 .

وبناء على نتائج الدراسـات التفاضلية بين الانكليزية والعربيـة نجد أن الظاهـرة الأولى تتفق مع ظواهر المدوّنة المنطـوقة (1) غير أن الظاهرة الثانيـة وهي تحويـــل صوت / ك / الى صوت الـ / ق/ غير منطقيـة لعدم وجود صوت / ق/ في لغة المتعلم ووجود صوت / ك/ في لغته الأم، وكان يتوقّع العكس وهو تحويل صوت / ق/ الى صوت / ك/ وربما يمكن أن يفسّر بمحاولة المتعلم لاظهار قدرته على هذا الصوت الغريب عليه كما يمكن أن يكون من الأخطاء غير المنتظمـة .

---

(1) انظر المدوّنة المنطوقـة ، ص : 144 .

2 ـ 4 : اللغـة الفرنسيـة وأسباب أخطائهـا الصوتيـة

بالنسبة الى الفرنسيـة لم نجد الا بطاقة واحدة في المدوّنة المكتوبـة أخطأ المتعلـم فيها في صوت / ق/ ← صوت / ق/ المثال يتّقيـه ← يتقيـه عند المتعلم رقم 58 .
ولأهمية اللغة عالميا ولأهميتها في افريقيا ولاكمال الفائدة في هذا المجال رأينا أن نستفيد في ذلك في تفسير الأخطاء واعتمدنا على الرسومات الخاصة بأصوات اللغتين(1) والتى أعدت في معهد العلوم اللسانية والصوتيـة بجامعة الجزائر بغية معرفة أوجه الاتفاق والاختـلاف بين أصوات اللغتين من أجل تعليل ما ورد من خطأ في ذلك .

وما يظهر في الرسومات من نتائج أن العربيـة توجد بها أصوات معدومة في الفـرنسية وهي :

الأصوات الحلقيـة : / ه/ / ء/ / ع/ /ح/ ، / غ/ ، /خ/ ، والصوت اللهوى / ق/ بالاضافـة الى الأصوات الممتدة . لهذا من المرجّح أن متعلمي العربية من الناطقيـن بـ الفرنسية يواجهون صعوبات في نطق هذه الأصوات وبصفة خاصة في بداية التعلم .

ولعل صوت الـ / ق/ الذى أخطأ فيه المتعلم وحوّله الى أقرب الأصوات في لغته وهـو صوت / ق/ نفسّر سبب هذا الخطأ الذى وقع فيه المتعلم والذى يمكن أن يقع فيه كل متعلمي العربيـة الناطقين بالفرنسية كما يمكن أن يخطيء في الاصوات السابقة الذكر وهي الأصوات الحلقية المعدومـة في لغتهم وتحويلها الى أقرب الأصوات اليها في لغتهم الأم .

2 ـ 5 : لغـات لا توجد لها دراسات تفاضليـة مع العربية

لغة أرتريـة يستبدل فيه المتعلم صوت / ص/ ← صوت / س/ المثال صاروا ← ساروا عند المتعلم رقم 62. لغة أرومية يستبدل فيها المتعلم الصوت الطويل بالصوت القصيـر المثال الباطل ← البطل أيضا واحد ← وحد عند المتعلمين رقم 93 ، و26.

---

(1) انظر الرسومات الخاصة بأصوات اللغتين الموجودة في المخبر الخاص بمعهد العلـوم اللسانية والصوتيـة التابع لجامعة الجزائر.

ـ لغة نوبية يستبدل فيها المتعلم الصوت الطويل الى صوت قصير المثال سنظـــن ← سانظـن عند المتعلم رقم 28 كما يستبدل صوت / ت/ ← صوت / ط/ المثال ممتعة ← مططعة عند المتعلم رقم 28. لغة زنـد ويتحوّل فيها الصوت الطويـل ← صوت قصير المثال بخت الرضا ← بخت الرض وصوت / ك/ ← / ق/ المثال مكثت ← نقست وصوت / ث / ← صوت / س/ المثال مكث ← مقست عند المتعلم رقم 23 . لغة نيانجا ويتحوّل صوت / ع/ ← حركة المثال وعندما ← سندما عند المتعلم رقم 32 وصوت / ث/ ← / س/ المثال مكثنا ← / مكسنا عند المتعلم رقم 32 والصوت الطويل صوت قصير المثال سافرنا ← سفرنا عند المتعلم رقم 32. وصوت / ق/ ← صوت / ك/ المثال قمنا ← كمنا عند المتعلم رقم 33. لغة اليوربا ويتحول فيها صوت / ع/ ← حركة المثال يعطينا ← يُوتينا عند المتعلم رقم 56 وصوت / ط/ ← / ت/ المثال يعطينا ← يُوتينا عند المتعلم رقم 56 وصت / ذ / ← صوت / س/ المثال لتنفيذ ← لتنفيس عند المتعلم رقم 112.

الفصل الثالث

الأخطاء الكتابية

3 ـ 1 : تحليل ألاخطاء الاملائية

بعد أن بدا لنا من اتفاق جميع المتعلمين في أنواع الأخطاء المرتكبة من جهة ولقلتها من جهة أخرى ، حاولنا جمع كل البطاقات للمتعلمين مع اختلاف لغاتهم وتحليلها مع بعضها البعض.

3 ـ 2 : نتائج الأخطاء

بعد فرز بطاقات الأخطاء الكتابية وتصنيفها تبيّن لنا أنهم يخطئون في الأنواع الآتية:
همزة القطع التى فوق الألف وهي مضمومة الى كتابتها تحت الألف مكسورة المثال أُ ← إِ المثال أُسبوعا ← إِسبوعا عند المتعلم رقم 23. وهمزة الوصل تتحول الى همزة القطع

المثال واستقبل ← إستقبل والهمزة التى ترسم على الألف ـــ/ء/ على السطر المثال بدأوا ← بداء عند المتعلم رقم 34. والهمزة التى على الواو تكتب على الألف المثال الرؤساء ← الرأساء عند المتعلم رقم 37. و/ ت/ المفتوحة الى مربوطة المثال الجوزات ← الجوزاة عند المتعلم رقم 25. والتاء المربوطة تكتب مفتوحة المثال بنسبة ← بنسب عند المتعلم 35. وأخيرا كتابة التنوين نون ساكنة عند المتعلم رقم 47. المثال تقريبا ← تكريبن.

3 ـ 3 : أسباب أخطاء الكتابة

لعلنا لا نجد تشابها واختلافا في تقابلنا بين اللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى في نظامها الكتابي مثلما نجد ذلك في تحليلنا للأنظمة الصوتية وغيرها من المستويات الأخرى. ولكن سنحاول التعرف على نوعية ودرجة المشاكل والصعوبات الكتابية عند كل من العربية وغيرها. ولعل أبرز مظهر في هذا المجال أن العربية بعكس اللغات الأخرى في اتجاه رسم حروفها، اذ تسير من اليمين الى الشمال بعكس بعض اللغات التى تسير من الشمال الى اليمين أو من أعلى الى أسفل أو غير ذلك الخ. ومن جهة أخرى تتشابه حروفها تشابها كبيرا كما أن الحركات لا تنفصل عن الحروف وليس لها أشكال خاصة بها منفصلة عن الحروف وبذا تشكّل صعوبة على المتعلمين الأجانب من هاتين الناحيتين خاصة على الكبار الذين تعوّدوا على نظام كتابة لغاتهم الذى يختلف عن نظام الكتابة العربية.

أما من حيث تصوير الحروف الخطية للحروف نجد العربية أدقّ من غيرها (الآفي أحوال شاذة مثل: واو (عمرو) والف فعلوا وغير ذلك(1) للاحتراز بها عن التباس عمر و بعمر وواو الجماعة بواو العطف في (مروا) وطردوا والباب على غير هذا من المثال (2)

---

(1) د عبد الرحمن الحاج صالح، اللسانيات 1971 المجلد الأول 2، صفحة 25.

(2) دعبد الرحمن الحاج صالح، الكتابة العربية ومشاكلها، مقال مطبوع، صفحة 11.

ومع ذلك في الكتابة العربية عيوب يمكن أن توهم المتعلم حتى يقع في الخطأ ليس بالنسبة فحسب لغير العربي بل حتى بالنسبة للمتعلم العربى كما هو مشاهد وحتى بالنسبة للمتقدمين في الدراسة . وستظلّ هذه المشكلة قائمة مادامت الكتابة العربية ستبقى بغير اصلاح ، ومن تلك العيوب ما يأتي :

تعدد أشكال الحروف وتعقيدها ولمخالفة النطق لشكل الحرف كما ورد في أخطاء المتعلمين مثل الهمزة والتاء في آخر الكلمة والتنوين على سبيل المثال لا الحصر . فالهمزة على ضربين همزة القطع وهمزة الوصل ويكتبان بشكلين مختلفين في الرسم . فهمزة القطع ترسم على الألف بينما همزة الوصل ترسم ألفا . وترسم همزة القطع بأشكال متعددة فمرة فوق الألف وأخرى تحتها مفتوحة أو مضمومة أو مكسورة ومما يزيد في الصعوبة عدم استقلال الحركة عن الحرف الكتابي .وهمزة الوصل تكتب سواء نطقت كما في البداية أم لم تنطق كما في نصف الكلام في الوصل وقد تحذف نطقا وكتابة كمثل إبن بين علمين وهناك الهمزة التى تكتب في أول الكلمة أو في نصف الكلمة أو في آخرها أو على السطر وفي كل قد تكتب على ألف أو على السطر أو على ا أو على النبرة الخ .

وهناك التاء مربوطة مرة ومفتوحة مرة أخرى وتكتب مربوطة وتنطق ها ا / كما في آخر الكلمة الموقوف عليها . وهناك التنوين الذى يكتب بخلاف نطقه .

الفصل الرابع

أخطاء المفردات وأسبابها

4 — ٤ : اللغة السواحلية

بعد فرز وحصر أخطاء المفردات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بالسواحلية وجدنا أنهم يخطئون في دلالة الكلمة من جهة كما يخطئون في أوزانها من جهة أخرى .

<u>أخطـــاء دلالـة المفـردات</u>

بعد التصنيف لبطاقات أخطاء دلالة المفردات وجدنا أن المتعلمين يخطئون في الآتي :

_ استعمال كلمة غير عربيــة مثل كلمــة مبّأت في قول المتعلم مبّأت أسرتي لأوّل مرة عـــند المتعلم رقم 42 لعلّه يريد كلمة نبّأت .

_ استعمال كلمة غير مناسبــة المعنى كمثل كلمــة شريعة التى يستعملها المتعلم بمعــنى كلمة اجراءات المثال لمّا تخلصت من شريعة المطار لعلّه يريد من اجراءات المطار متعلم رقــم 25 .

<u>أخطــاء أوزان الكلمـــــات</u>

بعد تصنيف هذه الأخطاء وجدنا أنهم يخطئون في الآتي :

_ استعمال وزن غير عربي المثال فتلــع بمعنى افتعل اختريت يريــد اخترت متعلم رقم 44

_ استعمال وزن غير مناسب المثال أفعل بدلا من فاعل في قول الطالب أقبلنى بمعنــى قابلنــي متعلم رقم 25 .

لعل الكمات تختلف عن الأصوات في كون الأصوات محدودة ، كما أنه توجد أصــوات مشتركــة بين كل اللغات وتوجد أصوات أخرى تختص بها كل لغة مما يمكّن من عملية التفاضــل بين لغة وأخرى أو أكثر لمعرفة الأوجه المتفقــة والأوجه المختلفــة بين اللغتين أو أكثـــر، بخلاف المفردات في كونها غير محدودة . كما أنه لا توجد مفردات تتطابق وأخرى تختلــف اللهم الا في اللغات التى أخذت مفردات لغة ما بمعانيها الأصلية أو أخذت معان جديدة وقد يصدق ذلك على لغات متعلمي المركز الاسلامي بدرجات متفاوتــة لأنهم من مناطـــق تعتنق الاسلام مما يمكــن أن يكون / له تأثّر وتأثير . وهناك من يرى أن أى جزء من اللغة لا يخضع للموضوعيــة والتشريح لا يمكن أن يوصف بدقة ولذا يمكــن أن نقابل بين مفردات لغة وأخرى من ناحيــة الشكل من جهة ومن ناحية المعنى من جهة أخرى (1)

---

(1) د .انجيل ، مذكرات علم اللغة التقابلي ، 1983 _ 1984 .

ومن نتائج الدراسات التفاضلية لهذا المضمار أن المفردات قد تفقد مجالها الدلالي كما تفقد وزنها متأثرة بالاستعمال الجماعي لها وخاضعة للأوزان الخاصة باللغة الأم .

وقد أورد عباس سراج أمثلة لبعض الكلمات التى تأثرت في دلالتها وفي أوزانها ومن ذلك كلمتي بزّاز وتاجر(1) فكلمة بزّاز تعني بائع الثياب وكلمة تاجر تعني غنيّا ، فكل منهما أخذت معنى جديدا كما خضعتا في وزنيهما الى النظام الصوتي للغة السواحلية فمن ناحية النطق صارتا بزازى (BAZAZI) وتاجرى (TAGIRI) . ومن ناحية الدلالة صارت الأولى بمعنى غشّاش وصارت الثانية بمعنى الغني وليس بمعنى تاجر فقط .

وبناء على ما سبق ذكره يمكن أن نفسّر خطأ استعمال الكلمات الغير المناسبة أما الكلمات غير العربية فيمكن أن ترجع الى تأثير اللغة الأم في اللغة الثانية باستعاب بعض المفردات . أما الأوزان غير المناسبة فترجع الى هذا الاشتقاق الخاص بالعربية الذى يختلف عن نظام الاشتقاق في معظم اللغات الافريقية . أما الأوزان الغير العربية فيمكن أن ترجع الى القلب المكاني في الكلمة أو اخضاعها للنظام الصوتي الخاص باللغة الأم كما رأينا في كلمتي بزازى وتاجرى السابقتين .

4 — 2 : اللغة الصومالية

بعد حصر بطاقات الأخطاء لمفردات متكلمي هذه اللغة تبيّن أنهم يخطئون في الآتي :

— أخطاء دلالية: استعمال دلالة بكلمة غير عربية المثال كانت القرية تتبحبح متعلم رقم 123 .

— أخطاء أوزان : استعمال وزن غير صحيح باثبات ما يجب حذفه المثال احتاجوا الى أيدي عاملة بدلا من أيد بحذف لام الكلمة، استعمال وزن غير صحيح بحذف ما يجب اثباته المثال وتجهنا بدلا من واتجهنا . استعمال وزن فاعل بمعنى فعّل المثال ثم شادنا مظلّة بدلا من شيّدنا استعمال وزن فاعل بمعنى تفاعل المثال وتساهم هذا المباني الطلبة بمعنى وساهم متعلم رقم 37 .

---

(1) عباس سراج عباس، الكلمات السواحلية ذات الأصول العربية، ص: 59 .

و بناء على ما سبق ذكره نرى أن نسبة الكلمات الخاطئة في د لالتها نادرة اذ لم نجد الا كلمة واحدة من هذه الأخطاء التى وردت وهي كلمة تتبحبح ، ولعلّ المتعلم قاس الفعل من عبارة يعيش في بحبوحة من العيش وهو قياس خاطئ لعدم استعمال هذا التركيب.

أما علة الأخطاء في أوزان الكلمات بالتغيير بالتقديم والتأخير والحذف والزيادة فهي ظاهرة موجودة في الكلمات العربية في اللغة الصومالية ربّما سبب ذلك خضوعها للنظام الصوتي الخاص باللغة الصومالية، لهذا لابد أن يتأثّر به المتكلّم بالصومالية.

أورد عبد السلام يس محمد ومحمد محمود محمدي قرابة 500 كلمة في اللغة الصومالية من أصل عربي فيها كثير من الكلمات التى حصل فيها قلب مكاني أو حذف أو غير ذلك ومن تلك الكلمات ما يأتي :

ابرة التى تحوّلت الى إربو وبطحاء التى تحوّلت الى بتاح وشهوة التى تحوّلة الى شهود وحشمة التى تحوّلت الى حشمد وراس التى تحوّلت الى ريس وطاقة التى تحوّلت الى طاقد[1] و من بين أسباب ذلك بالنسبة الى الكلمة الأخيرة أن الصومالية لا تأتي بها التاء في آخر الكلمة في نظام اللغة التوزيعي .

4 ـ 3 : لغة الولوف

بعد حصر بطاقات هذه اللغة تبيّن أنهم يخطئون في الآتي :

ـ الأخطاء الدلالية : استعمال دلالة بكلمة غير عربية المثال عفوا على اللغة العربية الركيكة والمدبسة .استعمال دلالة بكلمة غير مناسبة المثال اذا كان يسود العالم القتل والنهب بدلا من اذ .

ـ أخطاء الأوزان انقاص الكلمة المثال فتميل الى معرف طريق استعمال هذه الاجابة بدلا من معرفة .استعمال وزن غير صحيح المثال واذا معنّا النظر بدلا من أمعنا النظر

---

(1) عبد السلام يس محمد ومحمد محمود محمدي، السجلّ العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، الجزء الأول، المادة اللغوية، الرياض 1981، ص: 267 ـ 279 .

رأينا فيما سبق فى اللغة الصومالية أن الكلمات العربية قد يحدث فيها تغيير كبير يصل الى أن يخرجها عن أصلها العربى في المعنى كما في كلمة شهوة التى رأينا أنها تحولت شهود واختلطت في العربية بوضعها هذا بكلمة أخرى .وبناء على ذلك يمكن تفسير الخطأ أيضا في لغة الولوف في استعمال المتكلمين للغة لكلمة غير عربية في معناها أو في أوزان مخالفة لأوزان العربية بالقياس على اللغة الصومالية .أما استعمال دلالة كلمة لكلمة أخرى كما في المثال الثالث يمكن أن يرجع الى عدم تمييز المتعلم للفرق بين الكلمتين (إذا) و(إذ) لشبه صوت الكلمتين وباكثار التمارين لاستعمال الكلمتين في سياقات مختلفة حتى يزول الغموض بينهما في المعنى وفي اللفظ .

من نتائج الدراسات التفاضلية في لغة الولوف أنها في مستوى الأصوات لا توجد فيها الأصوات العربية الآتية : صوت /ص/ وصوت/ط/ وصوت/غ/ وصوت/خ/ .

وفى مستوى المفردات لا تميّز لغة الولوف بين المذكر والمؤنث ،كما أن الوحدة الاساسية لمضاعفة الأعداد 5(1) وليست 10 كما في اللغة العربية .

وبناء على ماسبق ذكره من نتائج في لغة الولوف يمكن تفسير الخطأ الذي وقع فيه المتعلمون بحذف علامة التأنيث من المثال الذى وردت فيه كلمة معرفة وجعلها معرف بحذف علامة التأنيث .

4 ـ 4 : <u>لغة الماندكا</u>

بعد حصرنا للأخطاء التى وقع فيها متكلمو هذه اللغة تبيّن لنا أنهم يخطئون فيما يأتي :

ـ أخطاء دلالة: استعمال دلالة كلمة غير مناسبة المثال مسرورين <u>خالص</u> عند المتعلم رقم 84 .واستعمال دلالة بكلمة غير عربية المثال يستطيعون أن <u>يتطعوا</u> فيها .

ـ أخطاء أوزان : استعمال وزن المزيد في الفعل بدلا من المجرد المثال

---

(1) <u>السجل العلمى للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها</u>، الجزء الثاني 1980، ص: 307 .

يتسحّرون بدلا من يسحرون . استعمال صيغة وزن فعول بدلا من صيغة وزن فعل في الاسم المثال سحور بد لا من سحر .

وحسب ما ورد من نتائج للدراسات التفاضلية في اللغات السابقة الذكر يمكن أن يحصل تغيير في أوزان ومفردات هذه اللغة تأثيرا بأوزان ومفردات اللغة الأم أو بعبارة أخرى الخضوع للنظام الصوتي للغة الأم . وهذ ما يفسر كل هذه الأخطاء التى وقع فيها متكلموا لغة الدانديكا .

ومن السياق يتبيّن لنا أنه يريد بكلمة يتطّعوا يضجعوا فاجتمع في الكلمة صوتان صعبان على المتعلمين وهما صوت /ض/ و/غ/ بالنسبة للغة المنديكا وهما لايوجدان في هذه اللغة .

4 — 5 : اللغة الانكليزية

بعد حصرنا للبطاقات الخاصة بأخطاء متكلمي اللغة الانكليزية أو بعد تصنيفها تحصلنا على الأخطاء الآتية :

— أخطاء أوزان : استعمال صيغة المؤنث خالية من علامة التأنيث كما في المثال يأتون بزراع من قريتهم بدلامن يأتون بزراعة من قريتهم عند المتعلم رقم 41. استعمال صيغة فعّل بدلا من صيغة فعل كما في المثال العربات يوصلون في المدينة ببضاعات من المصانع بمعنى تصل في المدينة ببضاعات وهم في هذا المثال لا يستعملون علامة التأنيث في الجمع . استعمال صيغة المضارع خاطئة كما في المثال وشرطة تنزه في سوق بدلا من وشرطة تتنزّه في السوق عند المتعلم رقم 41 . استعمال صيغة وزن الجمع خاطئة كما في المثال سوائح التى يريد بها سيّاح . استعمال صيغة وزن أفعل بدلا من صيغة وزن فعل كما في المثال في أوسط غانا وهو يريد في وسط غانا .

ومن نتائج الدراسات التفاضلية أن ' نظام التذكير والتأنيث غير موجود في اللغة الانكليزية بعكس العربية وخاصة فيما يتعلّق بأسماء الاشارة كما أن التميز بين المثنى

والجمع غير موجود في اللغة الانكليزية (1) .

ويمكن أن نقول بصفة عامة أن التذكير والتأنيث غير موجود في اللغة الانكليزية وليس في أسماء الاشارة فحسب .

وهذه النتائج السابقة يمكن أن تفسّر لنا سبب الخطأ الأول ويؤكد ذلك الخطأ الثاني كما في قوله العربات يوصلون بدلا من تصل أما نوع الخطأ الثاني ونوع الخطأ الخامس يمكن أن يرجع الى خاصية كثرة وتعدد صيغ الاشتقاق بالصورة التى لاتوجد في الانكليزية . أما الخطأ الثالث فربما يرجع الى اختلاف كيفية استعمال صيغة الفعل المضارع، فبينما في اللغة الانكليزية تضاف لاحقة في آخر الفعل تضيف العربية بادئة في أول الفعل . أما الخطأ الرابع فربّما يرجع الى تعقيد نظام الجمع في اللغة العربية بالنسبة للغة الانكليزية اذ الجمع يكون باضافة / / في آخر الكلمة في اللغة الانكليزية بينما في العربية الجموع متعددة الصور متباينة الاشكال مثل جمع المؤنث وجمع التكسير وجمع المذكر وحتى جمع التكسير متعدد الصيغ .

4 ـ 6 : <u>اللغة الفرنسية</u>

بعد حصرنا وتصنيفنا للأخطاء التى وقع فيها متكلموا اللغة الفرنسية تبيّن أنهم يخطئون في الآتي :

ـ دلالة المفردات : استعمال دلالة كلمة لكلمة أخرى كما في المثال ما فرق بين <u>التاجر</u> والفقير يريد ما الفرق بين الغني والفقير . استعمال دلالة كلمة غير مناسبة كما في المثال لأن الرسول لا يعمل عملا <u>يفرزه</u> من أصحابه يريد يميّزه .

ـ أخطاء الأوزان : استعمال صيغة ناقصة كما في المثال انك <u>أمر</u> فيك جاهلية يريد امرؤ عند المتعلم رقم 69، ربما لصعوبة الهمزة عند المتكلم . زيادة في وزن كان يجب حذفه في الصيغة كما في المثال هناك <u>تساوي</u> بدلا من تساو عند المتعلم رقم 68 .

---

(1) د . انجيل ، <u>مذكرات علم اللغة التقابلي</u> ، 1983 ـ 1984 ، المحاضرة الثالثة .

زيادة في صيغة الوزن المثال فوائدة كثيرة بدلا من فوائد عند المتعلم رقم 68 .

مما سبق ذكره وفي المثال الأول نرى أن المتعلم لم يستطع نطق الهمزة في آخر الكلمة لعدم وجودها في لغته الأم أما في المثال الثاني فيمكن أن يرجع الخطأ الى عدم انتظام المنقوص حيث أنه يكون مثبت الآخر في حالة ومحذوف في الحالة الأخرى وهي مرحلة متقدمة بالنسبة للمتعلم وهي حالة يخطيء فيها أيضا متعلمو اللغة الأم .أما المثال الثالث فيرجع الخطأ فيه الى عدم تمييز المتعلم بين المؤنث الذى علامته التاء وبين الفرق في المؤنث بالجمع فأراد أن يطابق بين الصفة وبين موصوفها في التأنيث وهو قياس خاطيء.

4 ـ 7: لغات بشرق افريقيا

ـ لغة أرومو ، أخطاء دلالية

استعمال دلالة بكلمة غير مناسبة المثال يريد الناس أن يبعدوا المساوات بدلا من يريد الناس أن يتركوا المساواة عند متعلم رقم 74، استعمال دلالة بكلمة غير صحيحة المثال لكن الأمة هي عامة من الشعب وهو يريد أعمّ عند متعلم رقم 116

أخطاء أوزان : استعمال وزن تتفعّل بدلا من تفعل المثال انها تتحكّم تحت قيادة واحدة يريد تحكم عند متعلم رقم 116، زيادة في صيغة الوزن المثال لمدّة أربعة أشهور يريد أربعة أشهر عند متعلم رقم 26 ، استعمال افعل بدلا من تفعّل المثال وأن نعلم ما أعلمناه يريد ما تعلمناه ، استعمال وزن غير عربي المثال والقرآن يمسّ جميع النوحية يريد النواحى

لغة تجرى

لم نجد بعد حصر البطاقات أخطاء لدلالة الكلمات وانحصرت الاخطاء في الأوزان فحسب .

ـ أخطاء أوزان : استعمال وزن تفعّل بدلا من تفعل المثال واذا صلحت القبيلة تصلّحت الأمة يريد تصلح ، استعمال وزن يفعل بدلا من ينفعل المثال فيصرف الى التى لها مال يريد فينصرف متعلم رقم 121 ، استعمال صيغة المبني للمعلوم

المثال ان حقوق البشرية لم يرون يريد لم ترعند متعلم رقم 121، الزيادة في صيغة الكلمة المثال خلق الله الانسان بمراحلة مختلفة يريد مراحل عند متعلم رقم 96 وهو نفس المثال السابق فوائدة كبيرة ، استعمال صيغة المجرد بدلا من المزيد المثال وعلت من قدره يريد وأعلت من قدره .

ـ لغة القرعان

بعد حصر البطاقات الخاصة بمتكلمي هذه اللغة وتصنيفها تبيّن ما يأتي :

ـ أخطاء دلالة : استعمال دلالة كلمة بكلمة أخرى المثال المساواة يشتكي اليها جميع البشر يريد يشتاق أو يحتاج عند المتعلم رقم 79 ، استعمال دلالة كلمة غير مناسبة المثال وان خرج يعرف ما يعقبه من عواقب يريد ما ينتظره عند متعلم رقم 71 .

ـ أخطاء أوزان : استعمال وزن فعل بدلا من صيغة فعول المثال بعد وصلون نظّمنا أنفسنا يريد بعد وصولنا عند المتعلم رقم 103 .

ـ لغة قمرية : بعد الحصر والتصنيف توصلنا الى أن الأخطاء للمتعلمين تنحصر في الدلالة فحسب المثال استعمال دلالة بكلمة غير مناسبة المثال في هذه المستشفى يريد في هذا ورجل يلبس لبسا خالية وأخلاقه معيّنة ومرقّبة وهذه فيها دلالة غامضة .

ـ لغة نوبى

بعد الحصر والتصنيف للبطاقات الخاطئة تبيّن لنا ما يأتي :

ـ أخطاء دلالة : استعمال دلالة غير مناسبة المثال واتحملنا على ذلك يريد صبرنا على ذلك متعلم رقم 29، استعمال دلالة كلمة غير فصيحة المثال ليس هو قصير خالص يريد جدا متعلم رقم 39 .

ـ أخطـاء أوزان : استعمال صيغة وزن بكلمـة غيـر عربيّـــة المثال ولا يعمـــل حركات فذيمـا يريـد فضيعـة عند متعلم رقم 39 وذلك لاجتماع صعوبة صوتين فـــي الكلمـة، زيادة وزن الكلمـة المثال وهذا شيء مهيـم جدا يريد مهمّ جدا عند المتعلـــم رقم 28 .

4 ـ 8 : لغات بغـرب افريقـا

ـ لغة نياديــا :

بعد الحصـر والتصنيـف للأخطاء التى وقع فيها المتعلمون تبيّن لنا ما يأتـي :

ـ أخطاء دلالـة : استعمال دلالة غير مناسبـة المثال رحلنا الى ... يريد سافرنا الى. عند المتعلم رقم 33 .

ـ أخطـاء أوزان : استعمال وزن صيغة الكلمـة ناقصة المثال فعلت أشي كثيـرة بدلا من أشيـاء كثيـرة عند المتعلم رقم 33 .

ـ لغـة مـورى

بعد الحصر والتصنيف لأخطاء المتعلميـن انحصرت الأخطاء في الأوزان فقط وهـــي استعمال وزن تفعّل بدلا من فعّل المثال حتى تغطّي الماء الملح بدلا من غطّى عنـد المتعلم رقم 98، استعمال وزن انفعل بدلا من فعل المثال انحنت نفسها في المـاء يريد حنت نفسها عند المتعلم رقم 98 .

ـ لغة بـربـر

بعد حصرنا وتصنيفنا للأخطاء وجدنا أن هذه اللغة تخصّها بطاقـة واحدة وهي في دلالة الكلمـة .. استعمال دلالة غامضـة بكلمـة غامضـة المثال ويعمّ أن لاقيته كـل المشاكل المشقـات ربما يريد ويكفـي .

ـ لغة سيريـر

بعد الحصر والتصنيف تبيّن لنا ما يأتي :

ـ أخطاء دلالــة : استعمال دلالة في موضع غير مناسب المثال وكذلك غزا الاسلام هذه العادات السخيفة يريـد أبطل هذه العادات عند المتعلم رقم 80.

ـ أخطاء أوزان : زيادة صيغة وزن الكلمـة المثال الاسلام منهج شامل للانسـان يواجهـه حيث تكون مصلحته يريد يوجّهـه.

ـ لغة تمـني

بعد الحصر للأخطاء التى وقع فيها متعلموا هذه اللغة تبيّن لنا ما يأتي :

استعمال الكلمـة ناقصة المثال بنشأ معهد ... يريد بذلك بانشاء معهد عند المتعلم رقم 86.

ـ لغة الهوسـا :

بعد الحصر لأخطاء المتعلمين تبيّن ما يأتي :

ـ أخطاء وزن : استعمال صيغة وزن الكلمـة زائدة المثال ولها قسم يقـوم على توعيض الناس يريـد بذلك على وعض الناس عند المتعلم رقم 132.

الفصـــل الخامـس

أخطـــاء اللفظـــا ت وأسـبابهــــا

5 ـ 1 : اللغة الصوماليـة

بعد حصرنا لبطاقـات أخطاء اللفظات وتصنيفها بدا لنا ماياتي :

ـ أخطاء اللفظات الاسميـة : عدم مطابقة الصفة للموصوف في التأنيـث والتذكيـر المثـال رحلة سعيد بدلا من رحلة سعيدة عند المتعلم رقم 55 ، وأثره الحسنة الى .. بدلا من وأثرها الحسن عند المتعلم رقم 126 ،عدم مطابقة الصفة والموصوف في التعريف والتنكير والافراد والجمع الخ . المثال ... من مدن الاخرى بدلا من المدن الأخـرى عند المتعلم رقم 75 ، ... فهـا جر الأعداد كبير بدلا من فهاجر الأعداد الكبيرة عنـد المتعلم رقم 126 ، تنكير المعرفة وتعريف النكرة ... المثال قائمون جنبي طريق بدلا من جنبي الطريـق عند المتعلم رقم 35 ، استعمال زائد غير مناسب في صيغـة الكلمـة

المثال ووصلنا بتعب ، يريد متعبين عند المتعلم رقم 35، عدم مطابقة التذكير والتأنيث في أسماء الاشارة وأسماء الموصول والضمائر الخ . المثال ... لمجيئنا هـــذا المنطقة بدلا من هذه ، ومثل ولكن في هذه العصر بدلا من هذا العصر عند المتعلم رقم 59، ومثل في أفريقيا الذى ... بدلا من التى عند المتعلم رقم 126 ومثل وهم الدول بدلا من وهي الدول عند المعلم رقم 125 ، تعريف المعرف بالاضافة المثال فاذا بالناس القرية ... بدلا من بناس القرية عند المتعلم رقم 35، تعريف العلم بأداة التعريف أل المثال الى شرق الافريقيا بدلا من شرق افريقيا عند المتعلم رقم 120، حذف الرابط الذى تحتاجه اللفظة ... المثال بعيرين جهّز ترحيبنا بدلا من للترحيب بنا عند المتعلم رقم 35، حذف ضمير صلة الموصوف ... المثال الذى يتلألأ ضياء القرآن بدلا من يتلألأ منه عند المتعلم رقم 38، جعل التميز بعد العدد مائة جمعا المثال ... 100 أميال بدلا من مائة ميل .

ـ أخطاء اللفظات الفعلية : استعمال الفعل بدون الفاعل المثال ... بحيرين جهّز لترحيبنا بدلا من جهّزا عند المتعلم رقم 35، جعل الفعل اللازم متعديا المثال انتهينا هذه المظلّة بدلا من أنهينا هذه المظلّة أو انتهينا من عمل هذه المظلّة ، استعمال علامة الفعل المضارع مع الفعل الماضى المثال واستغلّونا من هذه الفرصة بدلا من واستغلوا لهذه الفرصة ... عند المتعلم رقم 128، عدم مطابقة الفعل والفاعل في التذكير والتأنيث المثال فهاجر الأعداد بدلا من هاجرة الأعداد عند المتعلم رقم 128 ، دخول مخصصات الاسم على الفعل المثال ... والاستثمروها عند المتعلم رقم 128.

ـ أسباب أخطاء اللفظات : تميّز اللغة الصومالية بين المذكّر والمؤنث كما في اللغة العربية غير أن بينهما اختلاف في كيفية التأنيث واضطراده فالصومالية لايضطرد فيها التميز كالعربية .

من نتائج الدراسات التفاضلية بين اللغتين العربية والصومالية أن علامة التأنيث توجد بالفعل عندما يسند الى الفاعل المفرد المؤنث فحسب أما عندما يسند الفعل

الى جمع المؤنث لاتوجد هذه العلامة (1) .

وهذا ما يمكن أن يبرّر به خطأ المتعلم كما في المثال فهاجر الأعداد كما يمكن أن يرجع الخطأ الى مفهوم كلمة أعداد اذا ماكان في اللغة الصومالية مذكرا وليس مؤنثا وحتى ولوكان مؤنثا فلاتوجد علامة التأنيث في الجمع كما سبق أن ذكرنا ذلك. وحتى في المفرد فان كيفية التأنيث تختلف بين اللغتين اذ أن علامة التأنيث لاتأتي في آخر الكلمة مثل العربية بل تأتي قبل علامة الفعل المسند للمفرد المؤنث (2) .

وعدم الاطراد للتأنيث وكيفيته مما يمكن أن يعزى اليه خطأ الناطقين باللغة الصومالية في تعلّمهم للغة العربية سواء كان ذلك الخطأ في اللفظة الاسمية أو اللفظة الفعلية . من نتائج الدراسات التفاضلية بين اللغة الصومالية واللغة العربية في التعريف وكيفيته أنه بينما تعرف اللغة العربية أداة واحدة لتعريف الكلمة النكرة وهي الأداة (أل) تعرف اللغة الصومالية كثيرا من أنواع أدوات التعريف (3) .

ولا يبدو الخلاف بين اللغتين في الكم فحسب بل يظهر في الكيف كما تبيّن ذلك نتائج الدراسات التفاضلية .. تلحق أدوات التعريف الصومالية آخر الأسماء بينما تلحق أدوات التعريف العربية أول الأسماء،(4) وهذا ما يمكن أن يفسّر لنا الأخطاء التى وقع فيها المتعلمون في مجالات اللفظات الاسمية وذلك بدخول أدوات التعريف عليها سواء كان ذلك في التعريف والتنكير أو في تعريف المعرّف بالاضافة أو في تعريف العلم بل قد يصل الاضطراب الى أن يدخل المتعلم أداة التعريف على الفعل كما في المثال الخامس في أخطاء اللفظات الفعلية وغير ذلك .

---

(1) علي موجة أحمد ، دراسات تقابلية بين اللغة العربية والصومالية على مستوى الصرف، 1979 ، ص: 47.

(2) نفس المصدر السابق ، ص: 48 .

(3) أحمد ابراهيم أحمد ، دراسات تقابلية بين اللغتين الصومالية والعربية على المستوى النحوي ، 1979 ، ص: 75.

(4) نفس المصدر السابق ، ص: 75 .

من نتائج الدراسات التقابلية أن اللغة الصومالية تعرف المفرد وغير المفرد وغير المفرد معناه مازاد على واحد (1) وهذا ما يبرر لنا خطأ المتعلم في المثال الأول من أخطاء اللفظات الفعلية ، أما استعمال الفعل المتعدى لازما أو اللازم متعديا ربما يرجع الى مفهوم الفعل نفسه في اللغة الأم اذ قد يكون في لغة المتعلم لا زما وفي العربية متعديا وقد يكون العكس كما برهنا على ذلك سابقا بالنسبة للغة التركية .

5 _ 2 : لغة الهوسا

وفيما يلي : أنواع أخطاء اللفظات الاسمية لمتعلمي هذه اللغة وذلك بعد تصنيفها :

_ أخطاء اللفظات الاسمية : استعمال مخصص مع اللفظات الاسمية غير مناسب المثال ... للفراق بالاهل بدلا من للفراق من الأهل عند المتعلم رقم 105، استعمال لفظة غير صحيحة المثال ... جمعيات اسلاميات بدلا من جمعيات اسلامية عند المتعلم رقم 132 ، الجمع بين المتعاقبين أداة التعريف والمعرف بالاضافة المثال ... في البلاد العرب بدلا من بلاد العرب عند المتعلم رقم 132، عدم التطابق بين الصفة والموصوف المثال وهناك جمعية المسمى ... بدلا من جمعية مسمية عند المتعلم رقم 132 .

_ أخطاء اللفظات الفعلية : استعمال المتعلم للفظة خاطئة المثال ولها قسم يقومون على توعظ الناس بدلا من وعظ الناس عند المتعلم رقم 132 ، جعل الفعل المتعدى لا زما المثال ليسهّل عليهم على أداء اعمالهم بدلا من ليسهّل عليهم أداء أعمالهم عند المتعلم رقم 132 ،جعل الفعل اللازم متعديا المثال فسلمتهم وودعنهم بدلا من فسلمت عليهم عند المتعلم رقم 105 ، تأنيث الفعل مع الفاعل المذكر

(1) احمد ابراهيم احمد ، دراسات تقابلية بين اللغتين الصومالية والعربية على المستوى النحوي ، 1979 ، ص: 75 .

المثال ...وتقدمت الناس لنقلنا بدلا من وتقدم الناس لنقلنا عند المتعلم رقم 105 .

ومما تمّ من نتائج الدراسات التفاضلية بين اللغة العربية ولغة الهوسا أن صيغة الفعل مع التأنيث في لغة الهوساء لاتتغير مع تغيير نوع الفاعل والعدد (1) وهذا مما يمكن أن يؤدى الى الخطأ الذى وقع فيه متعلمي اللغة العربية من متحدثي لغة الهوساء وذلك كما يظهر في الخطأ الرابع من أخطاء اللفظة الفعلية .

ومن نتائج الدراسات التقابلية أيضا بين اللغة العربية وبين لغة الهوسا أن معظم الاسماء المنتهية بالفتحة تعتبر أسماء مؤنثة وغير المنتهية بالفتحة تعتبر مذكرة(2) بينما في اللغة العربية قد تكون الأسماء المؤنثة منتهية بالفتحة أو الضمة أو الكسرة حسب ما تقتضيه حالة الاعراب . وهذا مما يشكّل صعوبة بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية من متحدثي لغة الهوساء اذ يفتكر أن كل اسم آخره فتحة يكون مؤنثا وكل اسم غير ذلك يكون مذكرا مما يترتب على ذلك تأنيث الصفة والفعل تبعا لذلك كما أنه يذكّر الصفة والفعل مع كل اسم ينتهي بغير الفتحة ولو كان مؤنثا . بالاضافة الى ذلك، فان هناك صعوبات ذاتية في اللغة العربية مثل الصفة للمؤنث، تكون مطابقة للموصوف في الافراد والجمع الخ اذا كان الموصوف عاقلا وقد تكون الصفة مع غير العاقل كما في المثال الثاني في أخطاء اللفظة الاسمية . ما بقية الاخطاء فيمكن أن ترجع الى اختلاف دلالة الفعل في كل لغة فقد يكون الفعل متعديا في اللغة العربية ويكون لازما في لغة الهوسا وقد يحدث العكس.

5 — 3 : اللغة الانكليزية

بعد حصرنا لبطاقات الأخطاء الخاصة بمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بالانكليزية وبعد تصنيفها وفرزها تبيّن لنا أنهم يخطئون في الآتي :

---

(1) ابراهيم عبد الله شيشه، الدراسة التقابلية بين اللغة العربية ولغة الهوسا على المستوى الصرفي، 1983، ص: 74.

(2) نفس المصدر السابق .

ـ أخطـاء اللفظات الاسميـة : تنكيـر المعـرفة كما في المثال ويبيعون لجمهـــور بدلا من ويبيعون للجمهـور عند المتعلم رقم 41،عدم مطابقة الضميـر المنفصـل لما قبلـه في التنكيـر كما في المثـال ... السبـب هي عدم عمليـة دولة بـدلا من السبـب هو ... عند المتعلم رقم 47 تعريف العلم باضافة أداة التعريف اليه كما في المثال ... في غرب الافريقيا بدلا من في غرب افريقيا عند المتعلم رقـم 41 عدم مـطابقـة الصفـة للموصوف كما في المثال ... معلومات كثيرا بدلا من معلومات كثيرة عنـد المتعلـم رقم 42، تعريف النكرة كما في المثال .. . تزيد أنت كالمعلم بعلومات بدلا من كمعـلّم عند المتعلم رقم 42، دخول أداة التعريف (أل) على كلمـة أثناء التى هي مضاف كما في المثال ... في الاثناء تدريس بدلا من فـي أثناء التدريس عند المتعلمرقم 42 ، استعمال لفظة غير صحيحة كما في المثـال ... السّكان كبيرة بدلا مـن السكان كثيرون عند المتعلم رقم 24، دخول أداة التعريف (أل) على المعرف بالاضافة كما في المثال ... في الميدان الكرة بـدلا من في ميدان الكـرة .

ـ أخطاء اللفظـات الفعليـة : استعمال رابط مع الفعل غير مناسب كما في المثال أتحدّث على هذا الموضوع بدلا من أتحدّث عنه عند المتعلّم رقم 24، تأنيـث الفعل مع الفاعل المذكّر كما في المثال ... فيها قدمت بعض الطلاب محاضـرة بدلا من قدم عند المتعلم رقم 24 .

من نتائج الـدراسـات التفاضليـة بين اللغة العربية واللغة الانكليزية أن الدلالـة موجودة في كل من اللغتين غير أن الاستعمال في اللفظتين أحيانا يتشابـه وأحـيانـا يختلف (1) ولعل ما يهمنا هنا أوجه الاختلاف بينهما أي العربية والانكليزية فيما يأتي : فقد تستعمل اللغة العربية أداة التعريف (أل) في موضع لاتستعمله الانكليزية كما في المثال الماء ضـروري فلو ترجمنـا هذه الجملـة الـى اللغـة الانكليزيـة لحذفنا الأداة

---

(1) د . انجيل مذكرات تحليل الأخطاء اللغويـة ، المحاضرة الثالثة، ص: 3 .

وقد يحصل العكس كما في المثال بعد ماء النيل عذب .

وقد تكتب أداة التعريف ولا تنطق في اللغة العربيــة كما هو معروف في (أل) الشمسية ، ومن أوجه اختلاف أداتي التنكير في اللغة العربية واللغة الانكليزية ، أن اللغة الانكليزيــة تضعها في صدر الكلمــة وأن اللغة العربيــة تضعها في آخر الكلمـــــة .

ومما سبـــق ذكـــره يتبـــيّن لنا تبريـــر أو تعليـــل أخطاء المتعلم في الخلط بيـــن التعريف والتنكيـــر ودخول أداة التعريف (أل) على المعرف بالاضافة وتعريف العلم ، وممـــا تختلف فيه اللغتان أو في كيفيـــة استعماله صعوبات تتعلّق بدخول الحـــروف على الكلمـــة من خارجها (1) لتربطها أو تتعدى بها وهذا ما يمكن أن نراه في أخطـــاء اللفظات الاسميـــة واللفظات الفعلية . ولعل من الظواهر المختلفة بين اللغتين كيفية التعريف بين المذكّر والمؤنث من الاسماء والافعال والصفات مما يمكـــن أن يعزى اليـــه الأخطاء الأخرى التى وقع فيها المتعلمون .

5 ـ 4 : <u>اللغـــة الفـــرنسيـــة</u>

بعد أن حصرنا وصنّفنـــا بطاقـــات الأخطاء الخاصـــة بأخطاء متعلمي العربيـــــة من المتكلميـــن للغة الفرنسيـــة في مستوى اللفظات تبيّن لنا ما يأتي :

ـ أخطـــاء اللفظـــات الاسميـــة : تنكير المعرفـــة كما في المثال ... حثّ على فرد المسلم بدلا من ... حثّ الـــــفرد المسلم عند المتعلم رقم 65 ، تعريف المعرف بالاضافة كما في المثال لإعلاء الكلمـــة الحـــقّ بدلا من ... لاعـــلاء كلمة الحـــق عنـــد المتعلم رقم 65 ، تذكير صفة المؤنث كما في المثال المساواة بين الناس غنـــي عن التعريـــف بدلا من غنيـــة عند المتعلم رقم 68 ، تأنيث الضمير المنفصـــل العائد على مذكر كما في المثال ... أخطر مـــرض يعيش الانسان وهـــــي ... بدلا مـــــن وهو .

---

(1) مجيـــد الماشطة ، <u>دور الدراسات المقارنة (أو التقابلية) في عملية تعلم اللغـــات اللغات الأجنبيـــة</u> ، مقال مطبوع ، ص 406 .

رابط غير مناسب مع الاسم كما في المثال لا فضل علي عربي على عجم... بدلا من لافضل لعربي على أعجمي متعلم رقم 69.

— أخطاء اللفظات الفعلية : استعمال الفعل المتعدى لا زما كما في المثال الاسلام حثّ على فرد المسلم بدلا من الاسلام حثّ الفرد المسلم، استعمال الفعل اللازم متعديا كما في المثال وبيّنه أن يعدل بدلا وبيّن له ، رابط مع الفعل غير مناسب كما في المثال وتصدّق بها الى المساكين بدلا من وتصدّق بها على ... عند المتعلم رقم 66 ، استعمال الفعل بدون فاعل كما في المثال كان في قديم الزمان يعيشون .

يمكننا أن نطبّق الملاحظات السابقة التى لاحظناها على أخطاء متعلمى اللغة الانكليزية على متعلمي اللغة الفرنسية بالنسبة للامثلة:الأول والثاني والخامس في اللفظة الاسمية والمثال الثالث في اللفظة الفعلية .

أما تذكير الصفة فيمكن أن يرجع الى عدم ربط المتعلم للصفة بالموصوف اذ ربما يكون أنه قد توهّم أن الصفة لكلمة الناس لقرب كلمة الناس منها وهي أصلا كلمة مذكّرة في اللغة الفرنسية عكس ما في اللغة العربية .

أما بالنسبة للأفعال فقد يرجع الخطأ الى اختلاف الأفعال في كل لغة اذ قد يكون الفعل لا زما في العربية ومتعديا في الفرنسية كما في المثال الثاني فهو لازم في العربية ومتعديا في الفرنسية وقد يكون العكس صحيحا . أما الخطأ في الفعل بدون فاعل فربما يرجع الى أن الفاعل يتقدّم على الفعل ولا يأتي بعده وهذا ما يمكن أن يحدث من المتعلم .

5 — 5 : لغتا الماند يكا والولوف

بعد جمعنا لبطاقات الخاصة باللغتين وتصنيفها بدا لنا ما يأتي من الأخطاء :

— أخطاء اللفظات الاسمية : تنكير المعرفة ... كما في المثال كسنغال وكويت بدلا من كالسنغال والكويت عند المتعلم رقم 108 ومثل ... كل فرد من أفراد بدلا من كل فرد من الأفراد ومثل ... تذكرة التى تأتي بدلا من التذكرة التي تأتي

عدم مطابقة الاسماء في التذكير والتأنيث كما في المثال ... شخص قلبه واسعة بدلا من قلبه واسع عند المتعلم رقم 87 ومثل هذه الرحلة يشعر فيه بدلا من فيها ومثل النار الذى يصعب اخماده بدلا من التى عند المتعلم رقم 81 ، زيادة عن يمين الكلمة غير مناسبة كما في المثال أنه لا هال على المجتمع بدلا من لا عالة عند المتعلم رقم 87، تعريف المعرف بالاضافة كما في المثال ... انّ السبب تهلكه بدلا من ان سبب تهلكته عند المتعلم 89.

ـ أخطاء اللفظات الفعلية : عدم المطابقة في الذكير والتأنيث في الأفعال كما في المثال بعد هذا الفرد ... فتميل بدلا من فيميل عند المتعلم رقم 87، جعل الفعل اللازم متعديا والمتعدى لازما كما في المثال يشتغل هذا الفراغ بدلا من يشتغل بهذا الفراغ عند المتعلم رقم 87 ومثل وننهي عنه المنكر بدلا من وتنهى عن المنكر عند المتعلم رقم 89، استعمال رابط غير مناسب كما في المثال رفضوا عليّ ذلك، بدلا من رفضوا لي ذلك عند المتعلم رقم 31، جعل الفعل المبني للمجهول مبنيا للمعلوم كما في المثال المركز الاسلامى أسس... بدلا من أسّس .

من نتائج الدراسات التفاضلية بين اللغة العربية واللغة القامبية أن اللغة القامبية لا تعرف نظام التذكير والتأنيث وينطبق هذا الأمر على الضمائر وأسماء الاشارة والأفعال والصفات (1) ولعل ذلك ما يفسّر لنا أخطاء المتعلم في المثال الثاني من أخطاء اللفظة الاسمية كما يفسّر لنا أخطاء المتعلم في المثال الأول من أخطاء الفعلية .

ومما توصل اليه في هذا أن اللغة القامبية لا تعرف الفعل المبني للمجهول بينما تعرف تركيبا غير شخصي يضاف فيه أدوات الى جذر الكلمة (2) .

---

(1) د . علي محمد القاسمي ، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى ، ص: 182 .

(2) كيبا لاندنج جان ، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة الماندنكية على مستوى التركيب النحوى ، فبراير 1979 ، ص: 6 .

وهذا ما يفسّر لنا الخطأ في المثال الأخير من اللفظة الفعلية بدليل فتح فاء الكلمة ولعلّ الترتيب في الكلمات أو نظام الجملة في لغة الماند يكا يختلف عنه في اللغة العربية من ذلك : يجب أن يتقدم الفاعل عن الفعل كما يجب تقديم الاسم المجرور على حرف الجر وهذا الترتيب ثابت لا يتغيّر (1) كما في المثال في اللغة الماند يكية الولد ذهب المدينة الى بدلا من ذهب الولد الى المدينة في اللغة العربية .

ولعلّ هذا النظام الثابت في اللغة الماند يكية يمكن أن يؤثر على متعلمي اللغة العربية في نظامها الذى يختلف عن نظام اللغة الماند يكية مما يمكن أن ينتج عنه باقي الأخطاء .

5 ـ 6 : لغات بغرب افريقيا

ـ لغة اليوربا بعد الحصر لأخطاء متعلمي العربية من الناطقين بلغة اليوربا تبيّن أنهم يخطئون فيما يأتي :

ـ أخطاء اللفظات الاسمية تنكير اللفظة المعرفة كما في المثال ... ودين الكريم عوضا عن والدين الكريم عند المتعلم رقم 56 ومثل يعملون دراسات الاسلامية عوضا عن الدراسات الاسلامية عند المتعلم رقم 112، تعريف المعرف بالاضافة كما في المثال ... الرسول الله قدوة حسنة عوضا عن رسول الله عند المتعلم 56 ، عدم المطابقة في التذكير والتأنيث في الاسماء كما في المثال النعماء الذى أنعم الله على المتقين عوضا عن التى عند المتعلم رقم 11، دخول أداة التعريف (أل) على الاسم العلم كما في المثال... الدولة المصر العربية عوضا عن دولة مصر العربية .

---

(1) نفس المصدر السابق ، ص: 32 .

– لغـــة مورى : بعد الحصر والتصنيـف وفرز بطاقــات الأخطاء الخاصة بمتكلمي لغة مورى في مستوى اللفظات عثرنا على ما يأتي :

– أخطاء اللفظات الاسميـة تنكير المعرفـة كما في المثال ... وفي عطلة أيضا تعب الطلاب عند المتعلم رقم 99 عوضا عن وفي العطلة ...، تعريف المعرّف بالاضافـة كما في المثال فالطلاب المراحل الثانوية ... عوضا عن فطلاب المراحل الثانويـــة عدم مطابقـة التأنيث والتذكير كما في المثال ... فجعل تلك الحمار تضحك عند المتعلم رقم 98 عوضـا عن فجعل ذلك ... ومثل ... برنامج خاصة عند المتعلم رقم 100 عوضا عن ... برنامج خاص، تعريف العلم كما في المثال جمهورية المصر العربية عنـد المتعلـم رقـم 100 عوضا عن جمهوريـة مصر، تعريف النكر ة ... كما في المثال منهم من حاله ضعف عند المتعلم رقم 100، حذف الضمير العائد على اسم الموصول كما في المثال الطلاب الذين عند امتحان في آخـر السنـة عند المتعلم رقم 99 عوضا عن عند هم ، رابط غير مناسـب كما في المثال والجدير للاشارة ... عند المتعلم رقم 99 عوضا عن بالاشـارة .

– أخطـاء اللفـظـات الفعليـة : رابط مع الفعل غير مناسب كما في المثـال... يعانون بمشكال كثيرة عند المتعلم رقم 100 عوضا عن يعانون من ... ، عـدم مطابقـة الفعل مع الفاعل تذكيرا وتأنيـثا كما في المثال ... تقوم الطلاب عند المتعلم رقم 99 عوضـا عن يقوم الطلاب .

– لغـــة بـربـر : بعد حصرنا وتصنيفنـا لبطاقـات أخطاء متكلمي لغة بربـر لم نجد الا بطاقـة واحدة خاصة باللفظة الاسميـة وهو تنكير المعرفـة كمـا في المثال أوعدني الادارة يوم الثالث ... عند المتعلـم رقم 107 عوضا عـن ... اليوم الثالث .

– لغـة فـلاّ تـا : بعد الحصر والتصنيف في مجال بطاقـات الأخطاء الخاصـة باللفظات تبيّن لنا ما يأتي :

- أخطـاء اللفـظات الاسميــة : تنكيـر المعرفـة كما في المثال ... يذهبون الى حدائق عند المتعلم رقم 65 عوضا عن الحدائق، تعريف المعرف بالاضافة كمـا في المثال واذا أقبلت الأيام العيد ... عند المتعلم رقم 85 عوضا عن أيام العيد، رابط للاسم غير مناسب كما فـي المثـال يخرجـون الى بعضهـم عند المتعلم 65 عوضـا مع بعضهم .
- لغــة تمنّي : بعد حصرنا لأخطاء متكلمـيها في مجال اللفظات وقـع متكلموها في الأخطاء الآتيـة :
- أخطـاء اللفـظـات الاسميــة : تنكيـر المعرفـة كما فـي المثال ... بعض جمعيـات الاسلاميـة عند المتعلم رقم 86 عوضـا عن بعض الجمعيات ، تعريـف المعرف بالاضافة كما في المثال ... لاكمـال القراءة القرآن عند المتعلم رقم 86 عوضا عـن قـراءة القرآن ، عـدم المطابقـة في التذكير والتأنيث مع أسمـاء الموصول كما في المثال ... الصحاب الذي يواجهها ... عند المتعلم رقم 86 عوضـا عن التي .
- أخطـاء اللفـظات الفعليـة حذف الرابط مع الفعل كما في المثال المدرسـة التى يسيطره المسيحيـين عند المتعلم رقم 86 عوضـا عن يسيطر عليهـا المسيحينون، جعل الفعل اللازم متعديـا عدم المطابقـة في التذكير والتأنيـث كما في المثـال المدرسـة التى يسيطره المسيحيين بدلا من التى يسيطر عليهـا
- لغـة سيـريـر : بعد حصرنا لبطاقـات متحدثيها عثرنا على ما يأتي مـن أخطـاء في مجال اللفظـات :
- أخطـاء اللفظـات الاسميـة : عـدم المطابقـة بين الاسمـاء تذكيـرا وتأنيـثا كما في المثـال ... التى كانت منتشـر عند المتعلـم رقم 80 بدلا من منتشرة .
- أخطـاء اللفـظات الفعليــة : تذكيـر الأفعال التى فاعلهـا مؤنث كمـا في المثـال ... حيث ما يكن منفعته عوضا عن حيث ماتكن .

ولعل مما سبق ذكره من الأخطاء التى رأيناها في اللغات التى لم نجد لها دراسات تفاضلية أنها تتشابه أخطاء متعلميها بأخطاء المتعلمين الذين وجدنا للغاتهم دراسات تفاضلية ، ويمكن أن تطبّق عليها نفس المقاييس التى وجدناها في اللغات السابقة .

5 – 7 : لغات بشرق افريقيا

– اللغة السواحلية: بعد حصرنا لأخطاء متكلميها في مجال اللفظات وجدنا ما يأتي :

– أخطاء اللفظات الاسمية : تنكير المعرفة كما في المثال ... في تمام ساعة عاشرة عند المتعلم رقم 25 عوضا عن الساعة العاشرة ، تعريف المعرف بالاضافة كما في المثال في الباب الدخول الى الطائرة عند المتعلم رقم 25 عوضا عن في باب الدخول ،عدم المطابقة في التذكير والتأنيث بين الاسماء كما في المثال ... في محيطة الهندى عند المتعلم رقم 47 عوضا عن في المحيط الهندى عدم المطابقة بين الصفة والموصوف كما في المثال في محيطة الهندى عوضا عن في المحيط الهندى عدم المطابقة بين الاسم والضمير الذى يعود عليه كما في المثال هذه العربية سميناه ... عند المتعلم رقم 52 عوضا عن سميناها ، تعريف العلم بأداة التعريف (أل) كما في المثال في الشرق الافريقيا عوضا عن في شرق افريقيا تعريف الاسم المعرّف بالاضافة كما في المثال في الشرق الافريقيا عوضا عن في شرق افريقيا ، حذف الضمير العائد على الاسم الموصول كما في المثال ... الذى يشتري الحكومة عند المتعلم رقم 52 عوضا عن الذى تشتريه ، عدم مطابقة المعطوف والمعطوف عليه كما في المثال ... تاريخ السابع وعشرين عوضا عن السابع والعشرين .

- أخطـاء اللفـظات الفعليـة : عـدم مطابقة الأفعال في التذكير والتأنيـث ... كما في المثال ... على طريقـة التى أمرت الدّين عند المتعلم رقم 45 عوضا عن التى أمـر بها ، ومثل ... التى يقع في شرق افريقيـا عند المتعلم رقـم 49 عوضـا عن التى تقـع ، جعل الفعل فلمتعدى لازمـا كما في المثال وقمت سفرى عنـد المتعلم رقم 25 عوضـا عن وقمـت بسفـرى، استعمال الفعل بدون فاعـل كما في المثـال لأنهما تحيطاها بالبحـر عند المتعلم رقـم 47 وكما في المثـال الناس فيهـا يلزم عليهـم أن يعيش عوضا عن يعيـشـوا ، استعمال رابط مـع الفعل غير مناسـب كما في المثال وكل يفخـر على لغتـه عند المتعلم رقـم 54 عوضـا عن بلغتـه ، استعمال لفظـة غير صحيحـة كما في المثال ترغبت منـذ صـغارى على أن أكون معلمـا عند المتعلم رقم 48 عوضـا عن رغبت منـذ صغرى في أن أكون معلمـا .

- لغـة نوبـي : بعد حصـرنا لبطاقـات أخطـاء متعلميـها في مجال اللفظات عثرنا على ما يأتـي :

- أخطـاء اللفـظات الاسميـة : تنكيـر المعرفـة كما في المثال قمنـا من مـركز هنـا ... عند المتعلم رقم 28 عوضـا عن من المركـز،تعريف النكرة كما في المثال الرحلـة الى همشـكوريب عند المتعلـم رقم 25 عوضـا عن رحلـة، تعريـف المعرف بالاضافـة بالأداة (أل) كما في المثال السلام عليكم والرحمـة اللـه عوضـا عن ورحمـة اللـه ، عدم المطـابقـة بين الأسمـاء في التذكير والتأنيث والجمع والافـراد كما في المثال ... بأشيـاء كثيـر عند المتعلـم رقـم 26 عوضـا عن بأشيـاء كثيرة وكما في المثـال الثانيـة عشر يـوما عند المتعلـم رقم 29 عوضـا عن الثاني عشـر يوما، تعريف العلم بالأداة (أل) كما في المثال في شهر الابريل الماضية عند المتعلم رقم 29 عوضا عن ابريـل الماضي ، رابط غير مناسب في الأبريل هذه السنة عند المتعلم رقم 28 عوضا عن فـي ابريـل ،

استعمال لفظة خاطئة كما في المثال ... منطقة تقع بواسطة جبال عند المتعلم رقم 29 عوضا عن تقع في وسط ، دخول أداة التعريف على العدد المركب كما في المثال قضينا الثانية عشر يوما عند المتعلم رقم 29 عوضا عن اثني عشر يوما ، عدم توافق المعطوف والمعطوف عليه في التعريف والتنكير كما في المثال ... وكان استقبال بجمال والسيف عوضا عن وكان استقبالا بجمال وسيوف.

— أخطاء اللفظات الفعلية : عدم تطابق الأفعال في التذكير والتأنيث، كما في المثال ... كان مسيرتنا ... عند المتعلم رقم 29 عوضا عن كانت مسيرتنا ، جعلا الفعل المتعدى لازما كما في المثال ... أن يمنح لنا التوفيق، عند المتعلم رقم 28 عوضا عن يمنحنا ، استعمال الفعل بدون فاعل كما في المثال المسلمون قابلنا واتصلنا بالسرور عند المتعلم رقم 28 عوضا عن قابلونا ، جعل الفعل اللازم متعديا كما في المثال المسلمون قابلنا واتصلنا بالسرور عند المتعلم رقم 28 عوضا عن واتصلوا بنا ، رابط للفعل غير مناسب كما في المثال قدمنا عليهم مواعضة عند المتعلم رقم 28 عوضا عن وقدمنا لهم موعظة .

— لغة زند : بعد حصرنا لبطاقات أخطاء متعلمي هذه اللغة في مجال اللفظات تحصّلنا على الآتي :

— أخطاء اللفظات الاسمية : تعريف النكرة كما في المثال وقمنا بالزيارة الى المدرسة عند المتعلم رقم 23 عوضا عن وقمنا بزيارة ، تعريف المعرف بالاضافة كما في المثال ... من المؤلفون كتب اللغة العربية عوضا عن من مؤلفي كتب اللغة العربية ، رابط غير مناسب كما في المثال ومن هنا أختتم رحلتي عند المتعلم رقم 23 عوضا عن والى هنا أختتم رحلتي .

- أخطـاء اللفـظات الفعليـــة : عدم المطابقـة في التذكير والتأنيث كما في المثال ومن الخرطوم استغرق الرحلة أربعة ساعات عند المتعلم رقم 23 عوضا عن استغرقت.

- لغــة نيانـجـا : بعد حصرنا لبلطاقات متعلميها أو متكلميها في مجال اللفـظات وجدنا ما يأتـي :

- أخطـاء اللفـظات الاسميـة تنكيـر المعرفـة كما في المثـال ... في سنالماضي عند المتعلـم رقم 32 عوضـا عن السنـة الماضيـة ،عدم المطابقـة في التذكيـر والتأنيـث كمـا في المثـال ... مدينـة كبيـر عند المتعلـم رقم 32 عوضـا عن كبيـرة ، تعريف المعرف بالاضافـة كما في المثـال ... المدينـة لوساكا عنـد المتعلـم رقم 34 عـوضا عن مدينـة لوساكا .

- اخطـاء اللفظـات الفعليـة : استعمال الفعـل بدون فاعل كما في المثـال المسلمـون بدأ ... عند المتعلـم رقم 34 عوضا عن بـدأوا ، ذكر الضمير بعـد الاسـم كما فـي المثـال المسلمـون هم ليس عند المتعلـم رقم 44 عوضا عن المسلمون ليسـوا ...

- اللـغـة القمريـــة : بعد الحصر لبطاقـات أخطـاء متكلميـها التى انحصرت على اللفظـات الاسميـة عثرنا على مـا يأتي :

تعريف المعرف بالاضافـة كما في المثال ... المدير المستشفى عند المتعلم رقم 40 عــوضا عن مدير المستشفى .

- اللغـة الأمهريـة : بعد حصر البطـاقـات التى انحصرت في اللفظـات الاسميـة وجدنا ما يأتـي : عدم المطابقـة في التذكيـر والتأنيث كما في المثال الناس سواسيـا عند المتعلم رقم 73 عوضـا عن سواسيـة ، تنكير المعرفة كمـا في المثال ... كأسنان مشط عند المتعلم رقم 73 عوضـا عن كاسنـان المشط .

- لغــة أرومــو : بعد حصرنا للبطاقات الخاصة بمتكلميها في مستوى اللفظات تبيّن لنا ما يأتـي :

ـ أخطاء اللفظات الاسمية : تنكير اللفظة المعرّفة كما في المثال ولمّا فتحوا أندلس ... عوضا عن الأندلس عند المتعلم رقم 92 ، تعريف اللفظة المعرفة بالاضافة باثبات المتعاقبين كما في المثال ... رحلتي في الغرب السودان عوضا عن غرب السودان عند المتعلم رقم 26 ، عدم التطابق في التذكير والتأنيث كما في المثال وكانت الرحلة ممتعا عوضا عن ممتعة عند المتعلم رقم 26 ، عدم مخالفة العدد للمعدود كما في المثال لمدة أربع أشهور عوضا عن أربعة أشهر/عند المتعلم رقم 26 ، رابط مع الاسم غير مناسب كما في المثال ... اتباع النبي علي كل ما قاله عوضا عن في كل ... عند المتعلم رقم 77 .

ـ أخطاء اللفظات الفعلية : عدم مطابقة الأفعال في التذكير والتأنيث مع الفاعل كما في المثال ... اذا تستخدم المستخدم عوضا عن اذا يستخدم المستخدم ، جعل الفعل اللازم متعديا كما في المثال ذهبت الرحلة الداخلية عوضا عن ذهبت في عند المتعلم رقم 26 ، استعمال الفعل المضارع عوضا عن الفعل الماضي ، كما في المثال اذا تستخدمه المستخدم عوضا عن استخدم عند المتعلم رقم 90 .

ـ لغة اتشاد : بعد حصرنا وتصنيفنا لأخطاء متكلمي لغة اتشاد في مجال اللفظات تحصّلنا على ما يأتي :

ـ أخطاء اللفظات الاسمية : تنكير المعرفة كما في المثال ومن عناصر التى ... بدلا من العناصر التى عند المتعلم رقم 67 ، تعريف العلم بأداة التعريف (آل) كما في المثال ... الى جبل الأولياء بدلا من جبل أولياء عند المتعلمة رقم 103 ، حذف الرابط مع الاسم كما في المثال ... ومرحّب ... من قبل الطلاب عوضا عن ومرحّب به عند المتعلم رقم 103 .

ـ أخطاء اللفظات الفعلية : عدم مطابقة الفعل مع فاعله تذكيرا وتأنيثا كما في المثال ... سواء كانت قانونا عوضا عن كان قانونا ، عند المتعلم رقم 70 ، جعل الفعل المتعدى لازما كما في المثال يضنّ بنفسه ... عوضا عن يضنّ نفسه عند المتعلم رقم 71 .

لعلّ من يقارن بين الأخطاء التى نجمت عن متكلمي بعض اللغات التى بشرق افريقيا يجد أنها تشترك في أغلب أنواع الأخطاء مما يدلّ على اشتراكها في بعض الخصائص اللغوية كما وأن المقارن يجد أيضا تشابها في أنواع الأخطاء التى يرتكبها المتعلمون يجد تشابها بين لغات غرب افريقيا ولغات شرق افريقيا وزيادة على ذلك نجد تشابها بين أنواع هذه الأخطاء التى بشرق وغرب افريقيا وبين تلك الأنواع للغات السابقة التى وجدنا لها دراسات تفاضلية بينها وبين العربية.

الفصل السادس

أخطاء التراكيب وأسبابها

6 ـ 1 : اللغة الصومالية

— تركيب غير مستحسن : كما في المثال وتساهموا هذا المباني الطلبة عند المتعلم رقم 34، تركيب غير سليم نحويا كما في المثال الأم أحد اثنين الذين خلّف الله منهما والناس كلهم ، تركيب غير دال كما في المثال والمساوات شيء أراده الله للناس ليخبرهم في الأخرى عند المتعلم رقم 64، تركيب ناقص كما في المثال ... التى لا يمكن تحقيقها أى هدف آخر. عند المتعلم رقم 63.

اذا كنا قد عرفنا الأخطاء التى حدثت في مستوى الأصوات والمفردات واللفظات التى تتغير على حسب اختلاف عوامل تكوينها فلابد أن يخطيء المتعلم في انشاء التراكيب الناتجة عن تركيب اللفظات وبخاصة اذا كان التركيب يختلف عن تركيب الجملة في اللغة العربية بالنسبة الى لغات المتعلمين الأم الأمر الذى يؤدي الى الغموض في التركيب تارة وتقديم ما يجب تأخيره والعكس تارة أخرى وغير ذلك.

أما فيما يتعلّق باختلاف النظام للتراكيب في العربية والصومالية فقد أظهرت الدراسات التفاضلية ما يأتي :

فمن ناحية الترتيب يتصدّر الجملة الصومالية الاسم بينما عكس ذلك في العربية كما يصحب الجملة دائما ضمير توكيد الفاعل أو رابط المبتدأ والخبر اذا كانت الجملة اسمية (1) والفاعل في اللغة الصومالية يتقدّم على الفعل بينما يتأخّر الفاعل في اللغة العربية على الفعل . وعندما يسند الفعل في اللغة الصومالية الى الاسم الظاهر لابد من ضمير يؤكّد الاسم الظاهر، وتوجد علامة التأنيث بالفعل عندما يسند الفعل الى الفاعل المفرد المؤنث أما عندما يسند الفعل الى جمع المؤنث فلا توجد هذه العلامة (2) .

ومما سبق ذكره من نتائج الدراسات التفاضلية كما رأينا يصعب على متعلم اللغة العربية من المتكلمين باللغة الصومالية أن يبدأ الجملة بالفعل كما يظاهر ذلك في الأخطاء التى بدأوها بالفعل في الجملة الأولى والجملة الأخيرة . وبالمقابل نجد أن هناك خللا في الجملة الاسمية وما ذلك الا لاختلاف نظام الجملة الاسمية في لغته عن نظام الجملة في اللغة العربية كما بدا ذلك في الجملتين الثانية والثالثة اذ يمكن اختصار الجملتين الى الآتي :

(عمل المعلم عمل الرسول) و(المعلم لايجد شيئا) فالمتعلم يضطرب عندما يجد جملة اسمية ليس بينها وبين الخبر رابط مما يجعله يضع شيئا بين المبتدأ والخبر مثلا ولو كان غير مناسب ولاسيما اذا كان خبر المبتدأ جملة فعلية كما رأينا في المثالين السابقين .

6 ـ 2 : <u>لغة الولوف</u>

أخطاء التراكيب : تركيب غير دال كما في المثال وذلك يرجع الى التطبيق الذى بعثه كل أفراد المجتمع عند المتعلم رقم 81، تركيب غير سليم نحويا كما في المثال بعد هذا الفرد وجد كل هذا الامكانيات عند المتعلم رقم 87، تركيب ناقص واذا انطبق المال في هذه المرحلة ... عند المتعلم رقم 87 .

---

(1) أحمد ابراهيم أحمد ، <u>دراسات تقابلية بين اللغتين الصومالية والعربية على المستوى النحوي</u> ، 1979 ص: 63 .

(2) علي موجة احمد ، <u>دراسة تقابلية بين اللغة العربية والصومالية على مستوى الصرف</u> 1979 ص: 47 .

من أبرز نتائج الدراسات التفاضلية التى تختلف فيها لغة الولوف واللغة العربية التذكير والتأنيث الذى سبق أن ذكرناه في مستوى اللفظات وهو يشمل كل أنواع المستويات . واذا كان هذا الخلاف ينصبّ على مستوى اللفظات التى تعتبر العناصر المكوّنة للتراكيب فلابد أن ينعكس على التراكيب أيضا وذلك من خلال مكوّناته وما يحصل فيها من نقصان التركيب أو زيادته أو فساده نحويا وقد يصل به الأمر الى غموض المعنى لأن الفرق في التذكير والتأنيث فرق وظيفي وهو ما رأيناه في الأمثلة السابقة في التقديم للمتأخر أو التأخير للمتقدم من العناصر تأثرا بعناصر اللغة الام للمتعلمين .

6 ـ 3 : لغة الهوسا

ـ أخطاء التراكيب : تركيب غير دال كما في المثال .. . فقال الذين منهم الذين كرّسوا حياتهم على هذا الدّين عند المتعلم رقم 132 ، تركيب غير سليم نحويا كما في المثال ... الا أن عضوها الذين يقومون بالوعظ في المدن والقرى المختلفة عند المتعلم رقم 32 .

من نتائج الدراسات التفاضلية بين اللغتين الهوسا والعربية أن لغة الهوسا تختلف عن اللغة العربية فيما يأتي :

المسند اليه في أول الجملة يقع في أول الجملة في الغالب الكثير ... اللغة العربية التي يقع المسند اليه في الجملة الفعلية بعد الفعل في أكثر الأوقات (1)

6 ـ 4 : اللغة الانكليزية

ـ أخطاء التراكيب : عدم السلامة النحوية كما في المثال اسم قريتيّ كوماسي التى تقع في أوسط غانا دولة من غرب افريقيا عند المتعلم رقم 47 ، تركيب غير دال كما في المثال قبل وصولي الى هذه مدينة في العاصمة نسافر على أقل مائتين متر أو أكثر من ذلك عند المتعلم رقم 41 ، تركيب غير مستحسن كما في المثال جمعوا الطلاب .

---

(1) ابراهيم عبد الله شيشه، الدراسات التقابلية بين اللغة العربية ولغة الهوساء على المستوى الصرفي، 1983 ، ص: 73 .

ومما تمخضت عنه نتائج الدراسات التفاضلية بين اللغة العربية واللغة الانكليزية ... ومن أمثلة الخلاف الظاهر بين .. . خلو الجملة الاسمية من الأفعال ، .... فالعربية تستعمل صيغة الماضي لتأكيد وقوع الحدث بينما استعمال صيغة الماضي الانكليزية لا يؤكد وقوع الحدث بل بالعكس من ذلك يقلل من احتمال وقوعه . فاللغتان هما تسيران في اتجاهين متعاكسين (1).

وهذا ما يفسّر الاضطراب في الأمثلة السابقة لأخطاء متعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الانكليزية .

6 ـ 5 : <u>اللغة الفرنسية</u>

ـ أخطاء التراكيب : تركيب غير دال كما في المثال تجد في العالم مختلفين لونا عند المتعلم رقم 58 .

ويمكن أن نرجع الخطأ هنا في غموض التركيب وعدم دلالته الى اختلاف نوع التركيب في اللغة العربية والفرنسية مثلما حصل بالنسبة للغة الانكليزية .

6 ـ 6 : <u>لغات بغرب افريقيا</u>

ـ لغة اليوربا : أخطاء التراكيب تركيب غير عربي كما في المثال ولما رأى ربّ العزيز بعضمته أن أساس قيام المجتمع وطوله مبنو على المساوات والعدالة فأمر عند المتعلم رقم 56 ، تركيب ناقص لو سرقت ابنتي لأقطع.. عند المتعلم رقم 56 ، تركيب غير دال كما في المثال إن المتقين ... ينظرون المشركون والكفار ... عند المتعلم رقم 56، تركيب غير مستحسن كما في المثال سيشبوّا اليه المؤمنون عند المتعلم رقم 111 .

---

(1) عوض آدم عبد الله، <u>استعمال الفعل في التعبير عن الزمن في اللغتين العربية والانكليزية</u> ، 1982، ص: 111 .

— لغـــة سوري :

أخطـــاء التراكيـب : تركيـب غير سليم نحويـا كما في المثال وكانت حمار الـــتي حملت حدّين جدا عند المتعلم رقم 56 ، تركيب غير دال كما في المثال قد وصلـوا في بحر آخـر فدخلـوا الحمار، تركيـب غير مستحسـن كما في المثال يسافـــرون الطلاب بعضهم .

— لغـــة تمنّـي :

أخطـاء التراكيـب : تركيب غير دال كما في المثال بما أن الولـد صغير لا يسمح على البقاء في المدينـة في الأوقات العمل المتعلـم رقم 56 ، تركيب ناقص كمـا في المثال وقبل مغادرة من هنا الشيخ لأبدأ دراستي المدرسيـة ...

6 — 7 : <u>لغـــات بشـرق افريقيـا</u>

— اللغـــة السواحليـة :

أخطـاء التراكيـب : تركيـب غير مستحسـن خرجنا واحد بعد واحد عند المتعلـم رقم 26 ، تركيـب غير سليم نحويا كما في المثـال عمل معلما هو عمل الذى فعـــل الرسول عند المتعلم رقم 44 ، تركيـب غير دال كما في المثال والمعلم نفسها لا يمكن أن توجد أي شيء عند المتعلم رقم 44 ، تركيب ناقص كما في المثال رسخ على ذهـــن كل طالب ... عنـد المتعلـم رقم 104 .

— لغـــة نوبيـــة

أخطـاء التراكيـب : تركيـب غير سليـم كما في المثـال سواء كـــان الذكـــــر أو أنثـى لا تنسى عن الصلاته على الاطلاق، تركيب غيـر عربي كان اتحركنـا مـــن المـركز عند المتعلم رقم 29 ، تركيب غير دال كما في المثـال ... من أجل صعوابة الذهاب ليـا سوف يكـون صعب عند المتعلم رقم 29 .

– لغـة نيـا ديـا

أخطـاء التراكيب : تركيب غير سليم نحويا كما في المثـال ذهبنا الى مدرسـة كبيـرا الذى سكنـا اسبـوع هكـذا عند المتعلم رقم 32، تركيب غير عربي كما فـي المثـال فى لوسـاكـا ما في المسلميـن كثيرا الا المسيحيون عند المتعلم رقـم 34 تركيب غير دال كما في المثـال ... يعرفـون اسلام جدهم الذين لا يريدون يخبرنا ناس الدّين الصحيـح .

– لغـة قمريـة

أخطـاء التراكيـب : تركيب غير سليم نحويـا والأول تعود الى يقع يـده جانـب الايسر ، تركيب غير دال كما في المثـال ولكـن لا يتفهمـان بكـلامهما .

– لغـة أرومـو

أخطـاء التراكيـب: تركيب غير سليـم نحويـا كمـا في المثـال لو لم تكـن المساوات... ليظلـم الناس عند المتعلـم رقم 77، تركيب ناقص كما في المثـال فيكـون في الرأى السياسـة وفي كـل ... عند المتعلم رقم 77، تركيب غير دال كما في المثال إن كبير السن يمـارس بما قدمه من الأعمال في أيام شبابه، تركيب غيـر مستحسن ويعيـشوا المسلمـون في أمن عند المتعلم رقم 117 .

– لغـات ارتريـة

أخطـاء التراكيـب تركيب غير دال كما في المثـال توجد تلك المجتمع أزوات فيـه المحبـة عند المتعلـم رقم 60، تركيب ناقص نجده أن الدستـور الاسلامى يتميّـز... تركيب غيـر سليم نحـويـا كما في المثـال كان لهذا المعنى المعقول .

– لغـات تشاديـة

أخطـاء التراكيب : تركيب غير مستحسـن كما في المثال ودخلوا الموالي الغيـر العرب عند المتعلـم رقم 18، تركيب غير دال كما في المثال فهذين المثالين كل مـن طرفيهـا على فوائـد عند المتعلـم رقم 71، تركيب غير سليـم نحويـا كما في المثـال ولكـن المحكمـة لم ينظر في أمره .

الفصـــل السابــع

أخطـاء الاعـــراب وأسـبابهـــا

حاولنا معالجــة أخطاء الاعراب في كل اللغات لانفـراد اللغة العربيــة بهذه الخاصية دون غيرها من اللغات الافريقيــة الأمر الذى يجعلها مرنــة في تقديم أو تأخير العناصر التي تكوّن الجمل وتكون في استطاعــة المتعلم معرفــة المعنى من خلال الاعراب رغم تقديم أوتأخير العناصر وهــذا ما تؤكده الأخطـاء التى وقع فيـها متعلمـوا العربيـة من مختلـــف أنواع اللغـات ، وفيما يلـي أنواع هــذه الأخطاء :

نصب الفاعل كما فـي المثال اختار المسؤوليـن ... عــوضا عن المسؤولون ، رفع المجرور بالاضافة كما في المـثال وبدأت احدى الموظفون عـوضا عن وبدأ أحد الموظفيـن ، عـدم نصب الحـال كما في المثـال وجدت أحد الموظفيـن واقف عوضـا عن واقفـا ، عدم نصـب خبر كـان كما فـي المثـال ... وكان مشغـول جدا عـوضا عن مشـغولا ، عدم نـصـب خبر لكـن كمـا في المثـال ولكـنّ فائدته كبيـر عـوضـا عن كبيـرة ، عدم نصـب المفعـول كما فـي المثـال ... ويعطـون أعمـال عوضـا عـن أعمـالا ، نصب المبتـدأ المتـأخر كما فـي المثـال فيها مسيحييـن عـوضا عن مسيحيـون ، رفع اسم أن كما فـي المثـال لأن كثيـرون ... عـوضـا عن كثيريـن ، عـدم رفـع الخبـر كما في المثال وهـم المنافقيـن عـوضـا عن المنافقـون ، عـدم نصـب/أن المتأخر كمـا في المثـال ورأيـت (عدم نصب اسم) أن هناك أثـر عـوضـا عن أثـرا ، عـدم رفع المبتـدأ كما فـي المثـال ... ومرحلتـي الطفـولـة ... عـوضـا عن ومرحلتـا ... ، عـدم إن المتأخّر كما فـي المثـال إن هناك فرص عـوضـا عن فرصـا ، نصـب خبـر المبتدأ كما في المثـال وكلهم مسـرورين عوضـا عن مسـروورن ، عدم نصـب المصدر المطلق كما في المثـال تعبنـا كثيـر عوضا عن كثيـرا ، حذف نون الفعل المضارع بدون سبقي عامل حذفها كما في المثـال فاذا هم يشعـــوا عوضـا عن يشعرون عدم نصب الظرف نحو ويمسهم عذاب الله يوم عوضـا عن يوما .

الباب الثاني

الاقتراحات

الفصل الأول : الكيفية العلمية للتعلم

1 ـ 1 : القدر اللازم للتعلم من اللغة

يهتم رجال التربية دائما وفي اطار عام بمشكلتين أساسيتين هما :

الأولى : ماذا يجب أن تعلم من اللغة ؟

الثانية : وكيف يجب أن نعلمه ؟

وتستلزم الاجابة على السؤالين المتقدمين التمييز بين بحوث مختلفة منها محتوى المادة اللغوية التى تقدم للمتعلم ومنها محتوى الطريقة التى تبلغ بها هذا المحتوى ومنها تأدية المدرّس لهذه الطريقة في تطبيقاته .

ولمعالجة هذه النقاط المختلفة لا بد من الانطلاق من الواقع المحسوس المعاش في اقتناء معطياته المعتمدة على الوسائل العلمية والمرتكزة على الحقائق العلمية لعلم اللسان بصفة عامة ولعلم اللسان التعليمي بصفة خاصة وعلى العلوم التربوية والعلوم النفسية(1)

والواقع يتمثل في نوع وكم المادة المقدمة في كل مستوى من المستويات كما يتمثّل أيضا في المهضوم منها . ولمعرفة كل ذلك لابد من اتباع الطريقة العلمية

---

(1) اعتمدنا في هذه الاقتراحات على ماأورده د .عبد الرحمن الحاج صالح مما أثبتته اللسانيات الحديثة وما وصلت اليه بحوثه الميدانية كما ضمنّاها بعض اقتراحاتنا وبصفة خاصة في الفصل الأول .

من تحريات في عين المكان بالاعتماد على المقاييس ومناهج العلوم الدقيقة من مشاهدة وغيرها الخ . ومع دقة هذه المناهج فان مناهج الخليل وسيبويه ورفاقهما لاتقل عنها دقة بل قد تبذّها . ولهذا لابد من الاعتماد على الحقائق التى أثبتتها اللسانيات في اصدار الأحكام ومن تلك الحقائق ما يأتي :

أن الانسان يلائمه في كل طور من أطوار حياته المختلفة ألفاظ مخصوصة ومعان مخصوصة وهذا يعني المعرفة العلمية للألفاظ والمعاني التى تتناسب مع كل طور من هذه الأطوار المختلفة ومنها أيضا أن الانسان في حياته اليومية لا يحتاج الى معرفة كل اللغة بل يحتاج الى كمية محدودة وقدر معيّن من اللغة وهذا يعني ما تحتاجه كل مجموعة بالفعل وحصر التعلم فيها والا فقد العمل قيمته كما يفقد ثباته واستمراريته ومن ذلك أن المعلومات منها ما يعلّم للمتعلم ومنها ما يتحصّل عليه بنفسه ، فيمكن أن يعلّم ألفاظ المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والتقنية للحياة العصرية مما يحتاجه ، أما اللغة التقنية والثروة اللغوية فهي من مكتسباته خاصة وكل ما توفرت له وسائلها المختلفة تمكنه من زيادتها وتعميقها من وقت لآخر .

ولعلّ من أنسب الادلّة على ذلك قول الزجاجي (1) (ليس كل العرب يعرفون اللغة كلّها قريبها وواضحها ومستعملها وشاذّها بل هم في ذلك طبقات يتفاضلون فيها ... أما اللغة الواضحة المستعملة سواء الشاذّ والنادر منهم فيها شرع واحد) "الايضاح ، 92" . ولعلّ معجزة القرآن من الادلة الواضحة في ذلك ، ومن الادلّة على ذلك أيضا الاختلاف البيّن بين مختلف الناس

(1) اللسانيات 1973 - 1974 ، العدد 4 ، ص: 45 .

القرآن وعلومه والحديث وعروضه [illegible]

المختلفة التى تدرس في المركز بغية التخطيط لتلك المواد المختلفة في المراحل المختلفة وبطريقة علمية ملائمة .

هناك من الألفاظ ما لا يرد الا في ظروف معيّنة وحالات تقتضي ظروفها بكثرة مثل أن يحصر الانسان نفسه في واحد من العلوم السابقة وخاصة في مصطلحاته الخاصة به ومنها ما يقل ذكره حتى في العلم الواحد وهذا هو مقتضى الحال وبذلك يمكن أن نتجنّب ما يقل ذكره في المراحل الأولى بصفة خاصة من ألفاظ وتراكيب .

ونقترح انشاء هيئة من علماء اللسان وعلماء التربية للعمل سويا في اختيار المادة اللغوية سواء فيما يختص به كل واحد أو ما يمكن أن يشتركا فيه من المجالات من احصاء للمفاهيم عند المتعلم في كل مرحلة من المراحل وتحديدها بدقة ومقارنتها بما يقدّم فعلا بغية اقرار الصالح منها وطرح الفاسد وادخال ما يمكن أن يكون نافعا لسد النقص للمفاهيم الناقصة خاصة في الجانب النفسي اللغوي الاجتماعي سواء في المظهر اللفظي أو المظهر الدلالي

أو الصيغة كل حسب مقاييسه العلمية ما لم يحصل تناف في الاعتبار بعدم اللبس وكثرة الاستعمال واعتبار المخارج .

1 — 2 : كيف يجب أن نعلّم المتعلم ؟

يعتبر العلماء أن الطريقة العلمية الناجحة ينبغي أن تشتمل على 5 مبادئ

— الانتقاء للكم وللكيف اللازم من اللغة : اذا كانت اللغة ألفاظا وتراكيب غير محدودة منها الحي المعاش ومنها الميت ومنه الكامن غير المحدود أيضا ، واذا كان هدف اللغة التبليغ عن جميع الأغراض في الحياة المعاصرة شفاهة أو كتابة وجب أن نختار الألفاظ والتراكيب الحيّة منها فقط أى الوظيفية التى يشترك في استعمالها جميع العلوم والفنون ، كما أننا يجب ألا نزيد في القدر على ما نحتاجه من الكامن . ولتطبيق هذا المبدأ في المركز الافريقي في تعليم العربية على متعلميه في الفنون والعلوم المختلفة التى تدرس فيه من خلال نصوصها لابد أن يعاد فيها النظر للالفاظ الحيّة والتراكيب المناسبة حتى يمكن أن نقدم بعضها على بعض ونؤخر البعض على البعض الآخر أو نحذف منها أى الألفاظ والتراكيب ما يرى أنه غير مناسب .

— كيفية الانتقاء في كل مرحلة : لاختيارنا نوعا خاصا وقدرا معيّنا محدودا من اللغة في كل مرحلة من المراحل لابد أن نستنفر التربوي فيما يخصه من جانب وأن نستنفر التربوي واللساني فيما يشتركا فيه من جانب آخر . وفيما يخص التربوي هو احصاء المفاهيم التى يحتاج اليها المتعلم في مرحلة ما وتحديدها تحديدا علميا ومما يخصه أيضا مقارنة بين شبكة المفاهيم التى حدّدها وبين ما يعرض بالفعل على المتعلم في كل مايدرسه ومن ذلك أيضا التقييم واصدار الحكم من الوجهين النفساني — الاجتماعي والتربوي بغية اكتشاف النقص واصلاحه .

أما المبحث المشترك بين التربوي واللساني فهو البحث عن مدى صلاحية الالفاظ المعروضة بالفعل للدراسة أو صلاحية كل ما اقترحه المربون أواللغويون بغية تغطية شبكة المفاهيم ، أما ما يعنيهما من البحث فهو الجانب اللغوى النفسي والاجتماعي/الذي يهم كلا منهما لأن حيوية الألفاظ واستعمالها وذيوعه في الأوساط يعتمد على هذا الجانب .

أما مقاييس الاحصاء فجانب المظهر اللفظي في كل ما يتعلق به بأن لايكون محتاجا الى مضاعفة الجهد بدون فائدة والمظاهر الدلالي من حيث الشيوع العالي كل ما اقتضت الضرورة ، ويكون ذلك عادة فيما جدّ من مصطلحات حضارية أوعلمية، فالاكتفاء باللفظ الواحد للمفهوم الواحد خاصة فـي المصطلحات العلمية مع تخصيص اللفظ في السياق اللفظي الواحد على المفهوم الواحد وتقييم المتعدد المعاني في لغة الأدب ويفضّل اللفظ الذى يوحي الى المعنى أو اللفظ الجديد للمفهوم الجديد كما يخصّص اللفظ الغريب للمفهوم الغريب .

ومن ذلك المظاهر النفساني الاجتماعي الخاص بالاستعمال فاستعمال اللفظة الفصيحة وشيوعها في لغة التخاطب أو المكتوب وفي معظم البلدان على غيرها أوكان اللفظ قديما ولم يشع لفظ غيره أو اتفق عليها في لغة التحرير بعض الدول ما لم تكن اللفظة المولّدة أقرب الى المفهوم كما تفضّل الكلمة ذات المعنى غير المحظور في بلد عربي ما لم تشع .

والعملية التربوية الناجعة وارتباطها بالبحوث العلمية فان كان نجاعها مرتبط بالبحوث المرتكزة على الأسس العلمية خاصة في هذا المركز الذى تتنوع لغاته وتتباين ثقافة افراده لابد أن تكون له هيئة علمية من علماء التربية واللسان من العالم العربي والافريقي للقيام بالبحوث المختلفة الخاصة

بكل والمشتركة بينهما للوصول الى نتائج يمكن أن يستفيد منها المركز الاسلامي الافريقي ويسترشد بها في كيفية التعليم . ولابد أن تستمر الهيئة هذه في هذه البحوث وتتابع نتائجها بالتقييم المتواصل من الحسن الى الاحسن وباثرائها بما جدّ من حقائق علمية في العالم حتى يمكن أن يستفاد منها .

وترتّب مقاييس الانتقاء في حالة التضارب استنادا على ملاحظة علماء اللسان فان مقياس الدلالة يقدّم على الاستعمال، والاستعمال على اللفظ كمثل اختيار الألفاظ الظاهرة وعدم اشتراكها في المدلولات فيما يخص التعبير التحليلي ثم اختيار اللفظة الشائعة الفصيحة بمعناها في الميدان القديم اذا لم يوجد غيرها وأخيرا اعتدال المخارج وخفّتها على اللسان تعتبر أساسا للاختيار بين كلمتين أو أكثر .

أما بالنسبة للتراكيب فتختار التراكيب الواضحة الدلالة على التراكيب كثير الاستعمال الوملتبسة المعاني ،غير أن هناك فرقا بين الألفاظ والتراكيب من حيث محدودية الألفاظ وعدم محدودية التراكيب ومع كل ذلك فقد استطاع/ العلماء تحديدها بواسطة النحو بوسيلتين أولاهما حصر تواتر الأدوات في مدوّنة كبيرة تشتمل على نصوص منطوقة ومحرّرة . وثانيهما احصاء كل التراكيب الجائزة في اللغة في كتب النحو الأولى في كلل باب من أبواب النحو ، فكل هذا يستلزم معرفة الوحدات التركيبية ومكوّناتها بمفاهيمها الأصلية عند النحاة الأوائل .

1 ـ 3 : التخطيط والترتيب

يعني التخطيط تنظيم عدد من العمليات وترتيبها زمانيا وتحقيق هدف معيّن ويعني الترتيب وضعها في موضعها في كل درس بحيث تتدرج بانسجام من درس الى آخر .

ان ما يقصد بالتخطيط والترتيب هو العناصر اللغوية نفسها بمعنى تنظيمها وترتيبها وتوزيعها في نفسها في عدد من الدروس المحدود وفي مدة محدودة في تدرّج منسجم من درس الى آخر يليه . والهدف من التخطيط تمليك قدرة فائقة لدى المتعلم على الاستعمال الصحيح لهذه العناصر اللغوية المختلفة بأقل مجهود يقوم به وفي مختلف المواقف الاتصالية في الحياة اليومية شفاهة وكتابة دون تردد وبعفوية تامة .

ولنتمكّن من تخطيط هذه العناصر لابد أن نسلك وسيلة تصنيفها الى أجناس وأنواع باعتبارين :

الأول ـ انتظامها في الوضع الاصطلاحي والثاني انتظامها في الوضع البنوي وفي كليهما نراعي تزايدهما أي الوضع الاصطلاحي والوضع البنوي على مر الزمن وبهذا الوضع يمكن أن نحقق مبدأ التدرج بالانتقال من السهل الى الصعب كانتقالنا من المحسوس الى المجرد وتقديم الأصل على الفرع في كل مستويات العناصر اللغوية . أما من جهة تقديم بعض العناصر على أخرى وتأخر البعض الأخر أو الجمع بينهما في الدرس الواحد فيمكن أن يكون كجزئيات .

وفائدة الترتيب والتدرج هو شعور المتعلم بالتسلسل المتماسك بين الدروس المتتالية مما يمكن أن يسهل على المتعلم عملية التعلم وتعزيزها من آن الى آخر في تجنّب ما يعنيه علماء النفس (الكبت النفسي) بفضل تقديم الأصل على الفرع والمطرد على الشاذّ .

ومقياس تحقيق التسلسل أن تكون الدروس متسلسلة ومترابطة فيما بينها بأن يكون كل درس فيه تدعيم وتثبيت لمكتسبات الدرس السابق وفي نفس الوقت فيه تمهيد للدرس الآتي وهكذا ، ومقياس التدرج وترتيب العناصر في المادة غير الافرادية يستلزم العمل بهذا المبدأ اللغوي التربوي في تسلسل

العناصر وتدرّجها بأن يقدم المطّرد منها على الشاذّ مطلقا وأن يقدم الأصل على الفرع وضعا واستعمالا وذلك بتقديم أبواب النحو والصرف المطردة اطرادا تاما على التى تقلّ فيها الشواذّ ، وقياس ترتيب وتدرج المادة الافرادية يكون بتقسيمها الى أصناف دلالية أو مجالات مفهومية في مرحلتين مجالات خاصة بالمرحلة الأولى ومجالات أخرى خاصة بالمرحلة الثانية ، ففي مجالات المرحلة الأولى ينبغي أن نقسّم الدروس الى مجالات معيّنة كأن نأخذ في تصميم الدروس المؤسسة التعليمية نفسها وما تحتوي عليه كمجال مفهومي أول مثل المركز الاسلامي الافريقي لمتعلمي اللغة العربية للناطقين باللغات الافريقية وكمجال مفهومي ثان نأخذ الحي الذى يقع فيه المركز وكثالث نأخذ مدينة الخرطوم ثم السودان ثم افريقيا ثم العالم .

وفي مجالات المرحلة الثانية (1) ينبغي أن نقسّم الدروس أيضا الى مجالات مفهومية كما فعلنا في المرحلة الأولى بالضبط الا أن الاختلاف يكمن في كون مجالات المرحلة الثانية أكثر تجرّدا من ذى قبل نظرا لنضج المتعلمين لاكتسابهم للمفاهيم الأولية في المرحلة الأولى على أن تكون هذه المجلات التى في المرحلة الثانية مبينة على المفاهيم في المرحلة الأولى وأن تكون امتدادا لها بارتباطها بها .

وفي كل لابد من تقديم المعلوم على المجهول وارتباط الحلقات بعضها ببعض من حيث الدلالة بتداعي المعاني لمساعدة المتعلم على الانتقال وتحصيل الألفاظ الدالة بمدلولاتها في كل الدروس وفي الدرس الواحد كأن يكون الدرس في مجال جزئي واحد تتداخل فيه المفاهيم التى لها علاقة كبيرة فيما بينها مثل أن يكون المركز الاسلامي موضع درس بما يحتوي عليه

---

(1) انظر المجالات التى وزّعت عليها مفردات الرصيد اللغوي المغربي وحصر الألفاظ .

من مبان مختلفة مثل مباني الدراسة ومباني سكنى الاساتذة ومباني سكنى المتعلمين ومباني الادارة ومكاتبها المختلفة والمسجد الذى تقام فيه الصلاة ... الخ .

أما قياس الابنية والصيغ فيكون بارتباط أصولها بفروعها القريبة منها والملازمة لها مثل المفرد بالنسبة للجمع ومثل المذكر بالنسبة للمؤنث المشتق منه ومثل الفعل بالنسبة الى مصدره ... الخ . وهذا في الدرس الواحد لاكتساب الملكة الأساسية . وقياس التراكيب فهو كسابقه فالنفي مثلا والاستفهام يجب أن يقترنا بصيغة الاثبات، لتفرّعهما عنها وفي كل يحصل تقابل وظيفي بين الأصل والفرع فيحصل تداع لترابط دلالي وبنوي بينهما فيسهّل على المتعلم اكتسابها .

وهناك القياس الجامع ويقصد به اثبات العلاقة بين التخطيط للدراسة بأكملها وترتيب العناصر في داخل الحلقة الواحدة من الدرس بتفرّع الانظمة البنوية من الأصل الى الفرع كتقديم الاسماء المتمكّنة والأفعال المتصرفة على الأدوات ثم بعد ذلك الأدوات الشائعة مع الاسماء والافعال السابقة ثم فروعها في كيفية تقابل بين الجديد والسابق له باعتباره أصلا له ، وفي التعبير البليغ لابد أن نقدم الصور البيانية الأصلية على فروعها وفي كل لابد أن يكون التقديم بطريقة يستنتج منها المتعلم المصفوفة بأكملها كأن تكون المصفوفة مرتبة ترتيبا تصاعديا وذلك باشتمالها على العناصر الغير المزيدة ثم العناصر المزيدة بعنصر ثم العناصر المزيدة بعنصرين وهكذا حتى تكتمل المصفوفة .

1 ـ 4 : <u>كيفية عرض العناصر وتبليغها للمتعلم</u>

تختلف طريقة العرض والتوصيل للعناصر اللغوية عند كل معلم حسب مقدرته في اتباعه للاشارات والقواعد التى أشار اليها العلماء في تجاربهم ومن ذلك ماأشرنا

اليه من انتقاء وتخطيط وترتيب لهذه العناصر اللغوية ولا يكفي ما سبق ذكره في ذلك بل هو أساس لخطوتنا التالية التى نحن بصددها الآن وهي عرض ناجح وتبليغ حسن لتلك العناصر اللغوية ، لأن تعلم اللغة للمتعلم في اكتسابها يجب أن يجمع بين آليات الكلام وآليات الادراك لعناصر اللغة وذلك بفهم مدلولاتها بواقف حيّة في عملية التبليغ وفي عملية الترسيخ ومن أنواع تلك الآليات ما يأتي :

- آليات المقدرة على ادراك وفهم المسموع من العناصر اللغوية والتمييز بين العناصر المتقابلة في كل المستويات .

- آليات القدرة على التعبير شفاهة مما يمكن السامع من الفهم .

- أليات القدرة على ادراك وفهم المقروء من العناصر اللغوية والتمييز بين عناصرها المتقابلة في كل المستويات .

- أليات القدرة على التعبير كتابة مما يمكن القارئ من الفهم .

وكيفية عرض هذه الآليات لايصالها تكون بناء على أصالة وأسبقية اللغة المنطوقة على اللغة المكتوبة وكثرة استعمال المنطوقة على المكتوبة ولاتصاف المنطوقة بالعفوية لزم زيادة الاهتمام بالمنطوقة على المكتوبة . وتقديمها عليها وفي المنطوق تقديم فهم المسموع على التحدث وفي المكتوب تقديم القراءة على الكتابة .

أما كيفية عرض مدلولات الآليات بالوسائل الناجعة فلابد أن يصحب عرض آليات الكلام فهم وادارك لمدلولات عناصر تلك الآليات وأنجع الوسائل في ذلك البيئة الطبيعية ان أمكن ذلك والا فخلق بيئة أقرب الى الطبيعة وذلك بما يمكن أن يوضّح معانيها المختلفة في سياقاتها المختلفة ولايكون ذلك بالشروح بل يكون بوضع الصورة المحسوسة بدل المعنى مثل الاشارة بواسطة المدرس الى الشيء المحسوس

أو الفعل الذى يقتضيه المعنى أو ما يقوم مقام ذلك المعنى كمثل الصورة المبسطة أو الرسومات الدالة على ذلك أو التمثيل بالاشارة أوغير ذلك مما يراه المدرّس ناجعا في العلمية التربوية . وصورة تحقيق ادراك وفهم الآليات بمدلولاتها تتحقّق في مجالات المفاهيم بناء على التخطيط العام كما سبق أن حددنا ذلك ، فنأخذ مجالا معيّنا من المجالات لكي يكون اطارا تدور حوله احدى الجمل بالمستوى المقصود من العناصر في صورة حديث حواري بين أشخاص حقيقيين أو في قصّة أو وصف أو تعليق على الأحداث بما يناسب أى مقام مع التدعيم لذلك بالصورة المناسبة أو الرسومات الملائمة مع الموقف أوغير ذلك من الوسائل اللازمة والمناسبة لكل نوع من أنواع الحديث بتخصيص كل صورة لكل حدث محاكين بذلك الفعل الفلم الينمائي .

أما كيفية تحقيق درس من الدروس فيمكن أن تتم في مرحلتين مختلفتين متتاليتين كل مرحلة بما يناسبها ، فالمرحلة الأولى من المناسب أن يعرض فيها المعلم العناصر اللغوية في اطارها المحسوس كما سبق أن ذكرنا وذلك بقصرها وحصرها على الادراك السمعي البصري فحسب . أما المرحلة الثانية فيمكن أن يتحقق فيها الادراك اللفظي الدلالي وذلك في شكل أسئلة تتطوّر الى حوار في حدود العناصر اللغوية المعهودة لدينا .

ويعتبر تحقيق التعبير الفني مرحلة ثانية بعد التعبير السليم العفوى أو بعبارة أخرى في اكتساب الملكة اللغوية الاساسية ، وفي هذه المرحلة المتقدمة يمكن أن توضح المعاني بالكلم والجمل بكل ما سبق أن عرفه في مرحلة التعبير السليم من صيغ ودلالات يستغل فيها الترادف والتضاد أوغير ذلك مما يراه مناسبا .

أما من جهة التسلسل المنطقي وتقديم المشافهة في الموضوعات المطروقة في عملية التعلم فينطبق عليه المقياس الذى انطبق على التعبير السليم مثله ومثل استمرار التمثيل بالصور المطابقة والأفلام الملائمة للمواقف في توضيح علاقات العناصر بمقتضى الحال والنسبة بين الحال وما تقتضيه من أغراض وطرق أدائها ويمكن أن يستفاد في هذا المجال تعلم المعاني المتعددة .

- كيفية استغلال النص في عملية التعلم : يقرأ النص أو يسمع مع تكريره ومصاحبته بفلم يحتوى على صور متسلسلة متتابعة حسب تسلسل وتتابع الاحداث التى في النص والتى تمثل فيه كل صورة من صوره حدثا واحدا من الاحداث ، ثم يتبع ذلك بالشرح .

- النصوص المستعملة في المركز الاسلامي : بملاحظاتنا لمحتوى النصوص المختلفة للمستويات المختلفة في المركز الاسلامي أن اغلبها - إن لم تكن كلها - تفتقد الاسس العلمية السابقة الذكر فضلا عن أنها وضعت أصلا للناطقين باللغة العربية وليس لغير الناطقين بها وفي بيئات تختلف عن بيئاهم الا القليل النادر مما يمكن أن يخوّل لنا أن نصفها بعدم الملائمة لمتعلميها بأى حال من الأحوال ولذا يلزم تغييرها جذريا واستبدالها بما يمكن أن يلائم المتعلمين من نصوص وذلك بوضع المادة التي تناسبهم وتوصيلها لهم بالطريقة العلمية .

1 - 5 : <u>الترسيخ في اكتساب الملكة اللغوية</u>

يعني الترسيخ التأكد من تثبيت الاكتساب الصحيح للملكة اللغوية في مرحلة نهائية . وكيفيته تكون بالربط الدقيق بين المسموع من الخطاب والمبصر من الأحوال المتعلقة بأي عنصر من عناصر الخطاب بادراك العلاقة بين اللفظ والمعنى ، وبذلك يحصل تكيّف سلوك بفضل التصحيح الارتجاعي المستمر .

وللعمل الترسيخي شبه كبير بعمليات الايصال في استعمال التدرج من تناول السهل الذي يليه الصعب ، وفي الصعب يتحاشى ما أمكن الجمع بين صوتين فأكثر كالجمع بين صوتين في كلمة واحدة مما لا يوجد في لغة منشأ المتعلم اللغوي ومثل البنى الجديدة في كلمات جديدة على المتعلم وهذا ما يؤكده علماء النفس في استغلال الحوافز النفسية في الممارسة المستمرة كاستغلال الحافز الديني الذي نجده لدى المتعلمين في المركز الاسلامي الافريقي ، اذ الغالبية العظمى منهم أهدافها دينية كما رأينا ذلك في تحليلنا للمستنطق . والمعروف أن الممارسة المستمرة تؤدي الى وصول الهدف ولذا لابد أن تأخذ الاعمال الترسيخية أكبر نصيب في الحصّة وحدّدها بعض العماء بمقدار خمسة وسبعين في المائة من الحصة .

- اللغة وقواعدها : تعتبر القواعد للغة كالروح للجسد اذ بفقد اللغة لقواعدها لم تعد اللغة المعهودة بل تتحول بتحول قواعدها الى لغة جديدة أخرى، ولعلّ هذا ما يؤكد أهمية القواعد بالنسبة للغة كما يؤكد الأهمية على الحفاظ على تلك القواعد في قوانينها الصحيحة . غير أن هذه القواعد لها صورتان صورة تطبيقها كسلوك اجرائي للغة وصورة أخرى صورة قانون بكيفية تطبيق هذا السلوك بهذه الصورة المعيّنة . والصورتان كل واحدة منهما تؤدي الى عرقلة الأخرى في التفكير فيهما في آن واحد . كما أن التركيز على القواعد في صورتها كقانون أكثر عرقلة في ذلك من الصورة الأولى لأنه يؤدي الى عرقلة التفكير في آن واحد مع الحديث ، لاسيما وأن الانسان حديثه لاشعوري . ولذا يمكن أن تكتسب كل صورة لوحدها . ولكن أيهما يجب أن يقدم على الأخرى وماهي كيفية اكتساب كل ؟ .

مما لا شك فيه أن تعليم اللغة كسلوك اجرائي أكثر حاجة في صورته هذه من الصورة الأخرى، ومن هنا وجب تقديم تعليم اللغة كسلوك اجرائي ولا بأس من تعليم الصورة الأخرى وذلك بعد تعليم الصورة الأولى بما فيه الكفاية .

والطرق المعروفة لدراسة النحو النظري هي ثلاثة طرق وهي :

- طريقة النصوص الأدبية فالأمثلة فالقواعد وطريقة الأمثلة فالقاعدة وطريقة القاعدة فالامثلة .
- نقد للطرق هذه : في هذه الطرق الثلاثة كما نرى أنها لا تفصّل بين النحو كسلوك اجرائي فعلي والنحو كقانون نظري هذا من جهة، ومن جهة أخرى يحصرون الموضوع في اختيار الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية وذلك بعدم الفصل بين الاثنين وتخصيص فترة خاصة لكل في أثناء عملية الاكتساب أو اكتساب ملكة التعبير وذلك لتعاقب القياس والاستدلال والاستقراء ثم الاستقراء وهو في الترسيخ أيضا .

وكيفية تعليم النحو النظري تختلف عن كيفيته كسلوك وأحسن الطرق في ذلك تربويا تقديم قوانينه في شكل رسومات بيانية يشار فيها للعلاقات بالاسهم مثل الرموز الرياضية تماما بغية تجنّب الحفظ للنصوص مستعملين الحدّ الرسمي بذكر العلاقات المختلفة والصفات المميّزة للشيء ما عدا ذكر الحقائق في ذاتها من غير أن تكون تلك الحقائق في نطاق البنية .

وتوجد ثلاثة أنواع للعمل الترسيخي منها الحكاية المتكررة وتمارين التعريف والتمارين التحليلية والتركيبية . ومن أصناف الحكاية الحفظ على ظاهر قلب للنصوص أو القواعد أو لهما معا .

وقيمة كل نوع من الانواع لها قيمة ذاتية في أوانه غير أن المربين يفضلون نوعا من الانواع على الآخر بل قد يصل بهم الأمر الى أن يقتصروا على نوع واحد في المرحلتين وفي جميع الأحوال يكون غير مجد أو قليل النفع ، ولذا لابد من ضرورة تكامل التمارين المختلفة فيما بينها وهذا ما يدعى ببرمجة التمارين فاذا ثبت أن لكل تمرين قيمة ذاتية في أوانه فيجب منطقيا الاهتمام بكل أنواع التمارين حسب ما يقتضيه الحال وعدم اهمال أي نوع منها وخاصة ما لوحظ اهماله من تمارين مثل تمرين التصرف في البنى في ذاتها كما أنها لابد أن تخضع لبرمجة في خطة سبق اعدادها لهذا الغرض بما يمكن أن يؤدى الى الافادة القصوى منها .

واذا كان لكل نوع من أنواع التمارين هدف يحققه فانّ الحكاية وان كانت ضرورية جدّا في ترسيخ التمارين الكلامية الا أن لها حدودا يجب ألا تتعداها في هذا المجال ومنها استئناس المتعلّم بما يتناوله من المعطيات الجديدة عليه ومنها حفظه للصيغ الجامدة السماعية التى يكثر ورودها في الكلام الفصيح مثل التراكيب التى تجري مجرى الأمثال ، ومنها تزوّده بما سيحتاجه في المستقبل من جوامع الكلم من آيات كريمة وأحاديث شريفة وخطب لبلغاء العرب السليقيين بهدف التذكّر والاحتجاج ولعلّ ذلك من أنسب الأهداف التى يسعى اليها المركز الاسلامي الافريقي لأن أهدافه كما رأينا تعلم الدين الاسلامي وتعاليمه .

وأما التمارين التحليلية والتركيبية فيعدّ نجاحها مرتبطا بالبرمجة كما سبق أن ذكرنا حسب التخطيط العام للدروس .

أما كيفية استعمال التمارين البنوية فتأتي دائما عقب عملية الاكتساب للمحتوى في صورتيه اللفظية والمعنوية بتقديم العناصر الجديدة مع العناصر

القديمة على شكل تقابل بين الأصول والفروع على أن نشعر التلاميذ بذلك التقابل سواء كان لفظيا بنيويا أو دلاليا كأن يستبدل عنصر بآخر في داخل الصيغة الواحدة بتكرر العملية بما يمكن أن يمكّن المتعلم من استنتاج مصفوفة التقابل في أي مستوى من مستويات اللغة .

وأهمّ وسيلة مساعدة في استعمال التمارين البنوية المخبر اللغوي الذى يساعد في اجادة استعمال التمارين البنوية ، فيعزل كل متعلم في مقصورة خاصة به فيتستمع للمثيرات في السفطة ويستجيب لها ويقارن بين اجاباته والاجابات الصحيحة ويردّد حتى يصل الى الاجابة الصحيحة بكثرة التردد .

وفي العمليات الترسيخية لابد من الاقتصار في الحصة الواحدة على التدريب في بنية واحدة ويكتفي بتقابل بنوي واحد مثل الانتقال من صيغة المفرد الى صيغة واحدة فقط من أنواع الجموع أوالانتقال من صيغة الاثبات الى صيغة واحدة من أنواع النفي . ويعاد التصرف عشرة مرات شفاهة أو في المخبر ثم يكلّف المتعلم بعدد كبير جدا من هذا النوع من التحويل كواجب منزلي مكتوب ليتمكّن المتعلم من اجراء التمارين آليا .

وتتنوّع التمارين البنوية وتتدرج فالحكاية المجردة أولا للمسموع والمفهوم واعادته حتى التثبّت وذلك بمساعدة السفطة في المخبر فالاستدلال البسيط ثانيا في الموضع الواحد كما في المثال استشهد المجاهدون الا مجاهدا. المثير جزائري استشهد الجزائريون الا جزائريا . المثير فرد استشهد الأفراد الا فردا وهكذا دواليك ، فالاستدلال المتعدد المواضع كأن يكون في موقعين فأكثر وبالتدريج ، فالزيادة أوالحذف رابعا فمثال الزيادة جاء المجاهدون الا مجاهدا. المثير مسلّح جاء المجاهدون مسلّحين الا مجاهدا . المثير مساء أمس جاء المجاهدون مساء أمس الا مجاهدا .

ومثـال الحـذف كأن تحذف مسلحيـن من مثـال جاء المجاهدون مسلحيـن الا مجاهدا. وأخيـرا التفريـق، والتحويـل البنـوي وهو التمريـن على تغيير صيغة القبيل الواحد من العناصر في داخل الوحدة اللغوية بدون زيادة على هذه ولا حذف أو بمـزج التحويل بالنـوع الرابـع فمثـال الأول ما فهمت مـن أجاب . لا أفهم من يجيـب . المثيـر ما غضـب متى غضب ... الخ ومثال الثانـي هو مجـاهد من الجزائر هـذا جـزائري المثير هذا فـدائـي من فلسطيـن ... الخ .

الفصـل الثـانـي

تأديـة المـدرس لهـذه الطريقـة في الطبيق

2 ـ 1 : عوامل نجـاح المدرس

ليؤدى المدرس دوره الكامـل في العلميـة التعليميـة على أحسن حـال وأكمـل وجه لابد من أن تتفـوّر فيه أمور منهـا :

- حصولـه على الملكـة اللغويـة الأصليـة لأن فاقـد الشيء لايعطيه .
- حصـوله على أدنـى كميـة من المعلومـات النظريـة في اللسان بصفة عامـة وبصفـة خاصـة في اللغـة التى يقـوم بايصالـها أوليصال ملكتهـا لتلاميـذه وهي اللسانيـات الأصليـة المتصلـة بالمدرسـة الخليليـة .
- حصـوله على ملكـة تعليـم اللغـة ويعتمـد ذلك على اجادته للملكـة اللغوية الأصليـة وحصـوله على معلومـات في اللغـة التى يدرّسها وللغات متعلمي اللغـة الهـدف ومتابعتـه للجهـود المستمرّة في البحث العلمي للسـان وخاصـة فيما يختـص باللسانيـات التعليميـة لتطويـر معلوماتـه المنهجيـة والنظريـة من وقـت الى آخـر .
- ضرورة توفـر الكتاب المدرسي للمتعلـم والكتاب الخاص بالمعلّـم وذلك لنجاح العلميـة التربويـة اذ لابد من صياغـة هذه المبادىء والأسس اللسانيـة في كتاب أساسي في كل مرحلـة من المراحل ولا تساعد الكتب التى لاتعتمـد على الاسس العلمية

- اذا سلمنا بضرورة مرور تعليم اللغة بمرحلتين تقتصر كل منهما على ما يخصها فلا بد أن تنتظم كل مرحلة من المراحل كتب متدرجة تختص بما يناسبها فيها كل مرحلة /فالأولى تختص باتقان الملكة اللغوية الأساسية وتختص فيها الثانية باتقان التعبير البليغ .
- مراعاة نتائج الدراسات التفاضلية ونتائج تحليل الأخطاء في تأليف الكتب لغير الناطقين بالعربية .
- الاهتمام الخاص بالحروف (الأصوات) لأهميتها اذ بتغيير حرف واحد يتغيّر المعنى ، ويتأكد الاهتمام بها في بداية التعليم بالقدر الذي يزيل صعوباتها حتى لاتستمر هذه الصعوبات في المستويات المتقدمة كما رأينا عند متعلمي المركز الاسلامي الافريقي . ويجب المحافظة على الحروف في صورتها الأصلية حتى لاتتطور الى أصوات أخرى سواء عند متكلمي اللغة كلغة أمّ أو كلغة هدف . ويتأكد الاهتمام هذا في المركز الاسلامي لاهتمامه بتعليم القرآن وعلومه والعلوم الأخرى المتصلة به . والاهتمام بالحروف لايقتصر هنا على الاصوات منفردة بل على نطقها وهي مع اتصالها ببعضها البعض ويعني ذلك الاهتمام بعلم التجويد والقراءات بناء على الأهداف الخاصة بالمركز .

وحذّر العلماء الأوائل من الانحراف في ذلك مثل سيبويه وابن عيش وابن الجزري (1) ويكون الحفاظ عليها بتعلمها بالطريقة العلمية منذ الصغر بالنسبة للناطقين بها وبالتدريب المكثّف المتواصل بالنسبة لغير الناطقين بها وذلك بواسطة تدريسها في ثنائيات صغرى للتمييز بينها . ويمكن كتابتها في أشكالها المختلفة والاستعانة بالمناهج الحديثة التى طبّقت على اللغات المختلفة .

---

(1) د . يوسف الخليفة ، أصوات القرآن كيف نتعلمها ونعلّمها ، ص 37 .

ولابد أن تكون الحروف مشكولة حين تدريسها مع ملاحظة الاهتمام بالوقف على الصوت حين يتطلب الأمر ذلك أي حين يقف المتحدث وقد يخالف الوقف بالمنطوق العلامة التي توضع على الحرف مع ملاحظة عدم المغالاة في ذلك حتى لا يقف المتعلم على كل حرف هاربا من الاعراب ودون مبرر لذلك .

2 ـ 2 : الكتابة واصلاحها

بذكر الكتابة نتطرق الى المشاكل التي فيها والاصلاحات التي تبعت ذلك، ومن أبرز هذه الاصلاحات المشروع المغربي للاستاذ أحمد الاخضر غزالي ومنها اصلاحات عمل التعريقة الواحدة لعدة حروف . ومنها المشروع المقترح من طرف د . عبد الرحمن الحاج صالح وهو النظر في الاسباب العميقة التي جعلت النظام الخطي العربي الحالي لايفي بجميع حاجيات التبليغ الفعّال والبحث عن الدوافع الحقيقية لذلك ودوافع رفض نظام وتقبل آخر ويكون ذلك بواسطة التحريات على مستوى علم النفس الاجتماعي وعلم اللسان الحديث وبناء على نتائج ذلك يقترح النظام المتفق عليه(1) .

وللدكتور عساكر اقتراح يشير فيه الى رسم الحركات والشدّة بوضع علامات الشكل لكل حرف بعد الحرف وليس فوقه أو تحته وهو يرى أن ذلك ينسجم مع نظام المطبعة(2) .

وبما أن المتعلمين تعوّدوا على كتابة نظام لغاتهم الذى يختلف عن نظام كتابة اللغة العربية لابد من تدريبهم على الكتابة العربية بطريقة علمية .

---

(1) د . عبد الرحمن الحاج صالح ، الكتابة العربية ومشاكلها ، مقال مطبوع ، ص 19 ـ 20 .

(2) د . عساكر ، السجّل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، 1980 ، ص: 106.

ويوضح الدكتور يوسف الخليفة طريقة تعليم الكتابة على الأسس العلمية فيقول : " والفكرة التربوية التي بنيت على أساسها هذه المحاولة تقوم على الافتراض القائل بأن تعلم الكتابة يتم بطريقة أسرع وأدق اذا سبقه أو صاحبه تدريب عضلي على رسم الأشكال الهندسية التي تتكوّن منها الحروف ، ... وانما هدفها أي الفكرة تقليل الصعوبات التي يلاقيها المتعلم عند بداية عهده بالكتابة ". وبقلة وكثرة الصعوبات يكون الأثر الايجابي أو السلبي وبهذا التدريب على أشكال الحروف العربية حسب ما يقاربها من أشكال هندسية يفيد في سرعة ودقة تعليم الكتابة . وقد تبيّن من تحليلها أن بعضها رأسي والآخر أفقي والأخير دائري . وقد يكون في الحرف شكل واحد من هذه الأشكال وقد يجتمع فيه شكلان أو أكثر ، ولابد من مراعاة مبدأ التدرج في تدريسها .

2 — 3 : <u>معطيات ضرورية للمتعلمين</u>

— عمل اختبار دقيق لخلفيات المتعلمين في معرفتهم للغة العربية التي تعلموها في بلدانهم بهدف تجميع المتقاربين في معرفة اللغة مع بعضهم البعض لتكون كل مجموعة في المستوى الذي يناسبها لضمان مردود موحّد في العملية التربوية .

— وضع توقيت مناسب لكل مجموعة من المجموعات ليس القليل الذى لا يفيد وليس الكثير الذى يتعدّى حدود مقدرة المتعلمين .

— تحديد الصعوبات بدقّة في المستويات المختلفة لكل مجموعة منهم واكثار التدريب بالأنواع المختلفة منه حتى تزول تلك الصعوبة .

— توفير الوسائل المختلفة المساعدة على تعزيز المكتسبات اللغوية مثل تجهيز المكتبة التي تتوفّر فيها الكتب المختلفة والمجلات الدورية والصحف اليومية مع تشجيع الطلاب على الاطلاع المنتظم ومثل التلفزة والاذاعة والاستماع الى برامجها المختلفة وخاصة البرامج الاجتماعية الفنية بالحوار .

- تشجيع المتعلمين على ارتياد المسارح بصفة عامة وتشجيع المسرح المدرسي بصفة خاصة .
- تشجيع الجمعيات الأدبية في المجالات الثقافية المختلفة وتوجيه المتعلمين على كتابة المواضيع في الصحف الحائطية .
- عمل مسابقات لغوية في نهاية كل اسبوع ورصد جوائز تشجيعية للنابهين في ذلك .
- فصل كل مجموعة تتحدث لغة واحدة ما أمكن ذلك .
- التركيز على اختيار الطلاب صغار السن وتفضيلهم على الكبار .
- تشجيع الزيارات في شكل رحلات داخل السودان والى الدول العربية المختلفة للوقوف على بعض المظاهر الحضارية للشعوب العربية .
- الزام المعلمين في جميع المراحل بالتحدث بالعربية الفصحى وعدم تشجيع معرفة اللغة الدارجة لمن لا يعرفها .
- استغلال الأهداف التى يرمي اليها المتعلمون في استمرار وتعلّم اللغة العربية .
- الاستفادة من ظاهرة الاشتقاق في تعليم العربية لغير العرب .
- عمل معاجم سياقية عامة ومتخصصة خاصة بتعليم غير الناطقين وذلك في مجال العلوم التى تدرس في المركز ، وتكون المعاجم ثنائية اللغة وأحادية اللغة ، وتهدف الى تحديد العناصر اللغوية وتصنيفها وتوزيعها ، على أن يسبق الاعداد للمعاجم حصر للمفردات وللألفاظ وللتراكيب الخاصة بكل علم من العلوم التى تدرّس بهدف اعانة المتعلم ومساعدته على الاستعمال الصحيح للمفردات واللفظات والتراكيب في سياقاتها المختلفة ، على أن تشتمل العناصر اللغوية على قدر من اللغة القديمة وقدر من اللغة المعاصرة .

ويبدأ بالعناصر التى تكون مطابقة لعناصر اللغة العربية مع عناصر اللغة المراد تعلمها ثم بعد ذلك يتطرق الى العلاقات والعناصر غير المتطابقة وبعد ذلك نذكر المطابق المقابل فعلا مع ملاحظة العناصر التى تأخذ دلالة خاصة في اللغات الأم غير دلالتها الأصلية في اللغة العربية ويكون هذا كله في مجال المعاجم العامة .

أما في ميدان المعاجم المخصصة ينصب الاهتمام بالعناصر اللغوية الخاصة بالعلوم الاسلامية وفي فروعها المتعددة وفي العلوم الغيرالاسلامية حسب التخصصات المختلفة وبصفة خاصة في الدراساتالعليا . ويؤكد على ذكر العلاقات السياقية للعناصر اللغوية بشكل مطرب مثل المفردات في دلالتها واللفظات ومخصصاتها المختلفة والتراكيب ، وذلك مثل ذكر المقابل للعنصر العربي في اللغة الأم بالفعل مثل أن يكون العنصر في اللغة الأم متعديا وفي العربية لازما ومثل أن يكون مقابل المفردة في اللغة الأم هو لفظة في اللغة العربية ، ويؤكد أن تكون هذه المعاجم متدرّجة حسب المستويات التعليمية .

- اشتمال المعاجم بالاضافة الى العناصر المكتوبة عناصر ملفوظة في الحياة اليومية لعفويتها .
- التأكيد على المعلومات الحضارية الاسلامية العربية في المعاجم مع المعلومات الحضارية للمتعلمين على ألا تتعارض مع الاسلام .
- التأكيد على الوسائل المختلفة المساعدة في شروح المعاجم .

الخاتمـــــة

إن هدفنا الذى نرمي اليه من وراء محاولتنا من هذا البحث المتواضع أن نسلّط الأضواء اللسانية والتربوية والنفسية والاجتماعية فيما يخص اللغة وعلى أسس علمية حديثة وبفضل النتائج التى توصّل اليها العلماء من خلال التطبيقات الفعلية على اللغات في مجال علم اللسان بصفة عامة والتطبيقات الفعلية في مجال تعليم اللغات وبصفة خاصة في مجال تعليم اللغات الأجنبية

وقد قمنا بطبيق هذه النتائج وبواسطة الوسائل العلمية الميدانية في الكشف عن الصعوبات المختلفة وفي المستويات اللغوية المختلفة والتى تجابه متعلمي اللغة العربية من المتحدثين للغات افريقية مختلفة ، منطلقين من واقعهم المعاش وفي الميدان الحقيقي من ميادين التعليم وهو المركز الاسلامي الافريقي بالخرطوم وحسبنا في ذلك اتّباع مناهج البحث العلمي الميداني .

ومن الوسائل التى اعتمدنا عليها في بحثنا المستنطق وملاحظة العملية التربوية واستكتاب المتعلمين فيما درسوه ، وحصلنا بفضل تلك الوسائل على معطيات مختلفة كشفت لنا عن تلك الصعوبات المتباينة لمستويات اللغة العربية . ثم قمنا بتحليل تلك المعطيات في كل مستوياتها وتصنيفها على أساسين :

- أساس كمّي
- أساس كيفي .

أما في الأساس الكمّي فقمنا بتحديد وتصنيف تلك الصعوبات بين المستويات المختلفة وبين أفراد المستوى الواحد أيضا وذلك بواسطة النسب المائوية التى حدّدت مقدار الفروقات لتلك الصعوبات بين أفراد المستوى الواحد من جهة وبين المستويات المختلفة فيما بينها من جهة أخرى .

ثم قمنا بعقد مقارنات مختلفة من زوايا مختلفة بهدف قياس التدرج المنسجم لتقدم المتعلمين بين تلك المستويات المختلفة . وأسفرت كل النتائج عن عدم/ التقدم المنتظم في العلمية التربوية مما يمكن أن يقيّم عدم جدوى الطرق المتّبعة بهذا المركز .

أما في الأساس الكيفي فقمنا فيه بتحديد تلك الصعوبات على أسس لسانية فتحدّدت لدينا الصعوبات وأنواعها ومقدارها لكل متحدّثي اللغة بالنسبة للغة العربية . وقد ظهر تفاوت تلك الصعوبات عند متحدثي لغة عن متحدثي لغة أخرى وفي كل مستوى من مستويات اللغة حسب قلّة وكثرة الصعوبات بالنسبة للغة العربية .

ولم نقف عند التصنيف في مظهريه الكمّي والكيفي بل تطرقنا بعد ذلك الى الأسباب والمسببات التى يمكن أن تكون قد أدّت الى الوقوع في تلك الأخطاء ومقاديرها عند كل .

وبفضل نتائج الدراسات التفاضلية التى وجدناها في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية بين اللغة العربية وبين تلك اللغات ، تبيّن لنا أن أغلب العوامل التى تؤدى الى ارتكاب تلك الأخطاء ناتجة عن عدم وجود العناصر اللغوية التى أخطأ فيها المتعلمون في نظام لغتهم الأم ولذلك يميلون الى نقلها/ الى نظام لغاتهم الأم وقد ذكرنا من الامثلة المختلفة ما يؤيد ماذهبنا اليه في ذلك، وقد وجدنا مع ذلك القليل من الأخطاء التى ترجع الى أسباب أخرى غير أسباب التداخل وفضلا عن ذلك ترائ للمربّين أن التحليل التفاضلي أيا كانت قيمته لايقوى بمفرده على ضمان السير الحسن لعلمية التعلّم . (1)

وبعد أن قومنا النتائج النهائية للبحث وعلى ضوء تلك النتائج قدمنا طريقة كاملة تستند على الأسس العلمية لعلم اللسان الحديث وبصفة خاصة

---

(1) MUSA ABAKAR Abdelrahman , ETUDE SOCIOLINGISTIQUE DU CONTEXTE MULTILINGUE DU SOUDAN ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES , 1982, P: 230 .

اللسانيات التعليمية وبصفة أخص على تعليم اللغات كلغة ثانية بغية تحسين مردود العلمية التربوية في المركز الاسلامي الافريقي .

ومن المؤكد أن العمل الجماعي لعلماء اللسان والمربون/ وعلماء النفس والاجتماعيون هو الحل الوحيد الذي يؤدى الى نتائج مرضية بعد سلسلة من التجارب المتّصلة .

لاندّعي أن هذا البحث من صنعنا وحدنا بل هو تجميع لثمرات آراء وأفكار العلماء الاجلاء في مضمار علم اللسان الحديث . وحسبنا تطبيق هذه الأفكار والأراء على معطيات في الميدان الطبيعي وفي عين المكان وتقويمها التقويم الطبيعي الموضوعي وتقديم الحلول الناجعة على ضوء تلك الأراء والأفكار النيّرة لأساتذتنا الأجلاء .

ونأمل أن نكون بذلك قد وضعنا لبنة مشاركين ومساعدتهم في طرح المشكل على بساط البحث أمام العلماء والباحثين للوصول الى الأمثل .

والله ولي التوفيق

المراجـــع العربيـــة

— ابن جني (أبو الفتح عثمان) ، الخصائص، تحقيق محمد علي النجّار، الجزء الثاني دار الهدى للطباعـة والنشر ، بيروت — لبنان ، 1950 .

— ابن سينا ، رسالة أسباب حدوث الحروف، تحقيق محمد حسان الطيّان و ميرعلم الطبعة الأولى 1403 هـ 1983 م مطبوعات مجمع اللغـة العربية بدمشق .

— غـزال (أحمد الأخضر) ، المنهجيـة العامـة للتعريب المواكب ، يناير 1977.

— أميـن اسحاق، آدم ، لغة الودّاي واللغة العربيـة ، دراسة تعريفيـة — تقابليـــة على المستوى الصوتي ، مارس 1980 معهد الخرطوم الدولي للغــة العربيــة .

— ابراهيم عبد اللـه شيش، الدراسة التقابليـة بين اللغة العربية ولغة الهوسا على المستوى الصرفي ، الخرطوم ، ابريل 1983 . معهد الخرطوم العربي/للغة العربية .

— أحمد ابراهيم أحمد ، دراســة تقابليـة بين اللغتين الصوماليـة والعربيـة على المستوى النحوي ، الخرطوم 1979 معهد الخرطوم الدولي للغة العربيـة

— حسين الطيب الشيخ ، كتابة اللغة السواحليـة بالحرف العربي ، معهد الخرطـــوم الدولي للغـة العربيـة .

— طالب الابراهيمي (خولة) طريقة تعليم البنى التركيبيـة في المدارس المتوسطة الجزائرية (دراسة تحليليـة ميدانية) اكتوبر 1977 .

— سـر الحاج دنيل ، دراسة تقابليـة بين اللغتيـن العربيـة والفلانيـة على المستـوى الصوتـي ، بالخرطـوم ابريل 1983 ، معهد الخرطوم الدولي للغـة العربيـة .

— ميلـة (الطاهر) ، نوعيـة المصطلحات العلميـة المستعملـة في التعليم الثانوي فـي الجزائر ، جوان 1980. معهد اللغة والأدب العربي جامعـة الجزائـــر .

— دوراري (عبد الرزاق) ، النحو التفريعي التحويلي من خلال كتاب تشـومسكـي (البنـى التركيبيـة) ، 1984 ، معهد العلوم اللسانيـة والصوتيـة جامعـة الجـزائر .

- د . علي محمد القاسمي ، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى ، عمادة شؤون المكتبات جامعة الرياض ، الرياض 1979 .

- علي يوسف أبو بكر ، دراسات تقابلية بين اللغتين العربية والقرعانية على المستوى الصوتي ، العام الدراسي 78، 1979 معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

- عبد الرحمن محمد ادريس الصعوبات الصوتية التي يواجهها الناطق باللغة الأمهرية عند دراسة اللغة العربية ، الخرطوم ابريل 1980 معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

- عبدون محمد عثمان ، أدوات النفي — دراسة تقابلية في اللغتين العربية والانكليزية للعام 1981 — 1982 ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

- عباس سراج عباس ، الكلمات السواحلية ذات الأصول العربية (دراسة صوتية) معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

- عوض آدم عبد الله ، استعمال الفعل في التعبير عن الزمن في اللغتين العربية والانكليزية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية جماد الثاني 1402 هـ ابريل 1982 م .

- علي موجة أحمد ، دراسة تقابلية بين اللغة العربية والصومالية على مستوى الصرف 3 مارس 1979 ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

- كيبا لاندنج جان ، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة المنديكية على مستوى التركيب النحوي فبراير 1979 معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

- منير خالد ، تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابة الطلاب الباكستانيين في المرحلة المتوسطة وخطة علاجية لهذه الاخطاء ، جماد الثانية 1402 هـ الخرطوم ابريل 1982 م معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

- محمد حاج حسن محمود ، دراسة تقابلية بين اللغتين العربية والصومالية على المستوى الصوتي الجزئي ، الخرطوم فبراير 1979م معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

- مرتضى محمد عمر ، مشكلات تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية الحكومية بولاية كانو — نجيريا جماد الثاني 1402 هـ ابريل 1982 م ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

- محمد عبد الخالق محمد ، الأصوات العربية والانكليزية دراسة تقابلية ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

- د . يوسف الخليفة أبوبكر ، أصوات القرآن كيف نتعلمها ونعلمها ، مكتبة الفكر الاسلامي الخرطوم ، ص.ب ، 1747 .

- يوسف آدم حسن ، دراسة لنظام التتابعات الصوتية الصومالية ومقابلتها باللغة العربية (دراسة احصائية) الخرطوم 78 — 1979م معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

ب — المجلات المتخصصة

- اللسانيات : المجلد الأول ، الجزء الأول 1971 .
  المجلد الأول 2 ، 1971 .
  المجلد الثاني 1 1972 .
  العدد 4 74 — 1973
  العدد 5 1981

يصدرها معهد العلوم اللسانية والصوتية التابع لجامعة الجزائر

- السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها :

  الجزء الأول ، المادة اللغوية .
  الجزء الثاني ، المعلم ، الكتاب ، الطريقة ، الوسائل .
  الجزء الثالث ، الدراسات والبحوث ، الطالب ، الثقافة .

الناشر عمادة شؤون المكتبات ـ جامعة الرياض
الرياض 17 ـ 21 ربيع الثاني 1398 هـ
26 ـ 30 مارس 1978 م .

ناصف مصطفى عبد العزيز ومصطفى عبد العزيز
اشراف الدكتور محمد اسماعيل صيني ،

العربية أصواتها وحروفها لغير الناطقين بها

الناشر عمادة شؤون المكتبات ـ جامعة الرياض ، الرياض 1401 هـ
1981 م

ـ المجلة العربية للدراسات اللغوية

السنة الأولى العدد الأول أغسطس 1982 م .
المجلد الأول . العدد الثاني فبراير 1983 م .
المجلد الثاني ، العدد الأول شوال 1403 هـ
أغسطس 1983 م .

يصدرها معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

ـ المركز الاسلامي الافريقي بالخرطوم

العدد الثاني السنة السادسة صفر ـ ربيع الأول 1404 هـ .

ج ـ المقالات

ـ د . انجيل تحليل الأخطاء اللغوية ، الاتجاهات نحو الأخطاء " محاضرات "
معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .
ـ د . انجيل علم اللغة التقابلي " محاضرات " معهد الخرطوم الدولي للغة العربية 1984 .

- د . عبد الرحمن الحاج صالح ، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية اتحاد الجامعات العربية ندوة تدريس اللغة العربية في الجامعات العربية بالجزائر .

- د . عبد الرحمن الحاج صالح ، الكتابة العربية ومشاكلها ، مقال مطبوع

- د . محمد الصغير بناني ، اللغة العربية بين التعبير والتبليغ ، اتحاد الجامعات العربية ، اجتماع مجلس الاتحاد ، الجزائر ، 30 جمادى الثانية - 2رجب 1404 هـ 2/ 4/ 1984م

- محمد عبد المجيد الكبيسي ، الصعوبات التي تجابه الأجانب عند تعلمهم اللغة العربية ، مجلة كلية الأداب الجامعة المستنصرية 1982 .

- مجيد الماشطة ، دور الدراسات المقارنة (أو التقابلية) في عملية تعليم اللغات الأجنبية ، مقال مطبوع .

- د . محمود اسماعيل صيني واسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء جامعة الرياض معهد اللغة العربية ، طبعة أولية 1392 هـ .

المـــراجـع الأجنبيـــــة

--Debyser (F), Houis (M), Rojas (C), Grille de classement typologique des fautes, B.E.L.C, 1967.

-Galisson (R), Coste (D)-sous la Dir., Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976

-Hadj-Salah (A) Linguistique Arabe et Linguistique Générale, Tome II, Thèse-Lettres, Paris, 1979.

--Musa Abakar (A), Etude sociolinguistique du contexte multilingue du Soudan et implications didactiques, Doctorat 3emeC, Université de Grenoble, 1982.

-Valdman (A), L'interrogation en français et en anglais, considérations comparatives et pédagogiques, in Le Français dans le Monde, N°81, Juin 1971.

الفهرست

تصويب الأخطاء

الصفحة	السطر	الخطأ	التصحيح
5	22	السغات	اللغات
6	5		
	19		
	20		
9	19	وتحليا	وتحليل
10	12	التحليلية	والتحويلية
	13	اكلزية	انكليزية
14	3	وجهه	ووجهه
	10	لعلمية	لعملية
15	5	ومسببلتها	ومسبباتها
17	11	والبلرهين	والبراهين
22	14	متعلموا	متعلموا
26	5	التواطي *	التواطؤ
28	5	(ع—م) م	ع—م) م
29	4 — 7	العلمية	العملية
32	2	الخداامات	الخدمات
34	5 — 14	العلمية	العلمية
35	17	بباق،	بباقي
37	3	وجلعلنا	وجعلنا
	11	التعقيب	التعقيد
44	1	بنشاطاة	بنشاطات
45	1	بثلاث	بثلاثة
46	12	تعلها	تعلمها
47	2	ما أمكل	ما أمكن
	12	واستمرار	واستمراره
51	13	التربيوية	التربوية
55	بند 31	الاقطالا	الاقطار
	20	في عهر	في غير
67	بند 28	لوغتان	لغتان
68	6	مختلفوا	مختلفو
71	8	الغات	اللغات
75	16	33	23
	18	وضعه	وضعهم

الصفحة	السطر	الخطأ	التصحيح
78	4	ولعل	ولعلّ
79	18	واستطاع	واستطاعوا
	22	والخا	والحاء
80	4	الاستعاب	الاستيعاب
	8	يعلاحظ	يلاحظ
	14	الاملاء	الاملائي
	14	الحلق	الحلقية
82	5	الترتيب	التركيب
86	8	أعجبلنا	أعجبننا
87	10	مناسل	مناسب
88	21	لم ار	لم أرى
90	20	—	قبائلية
91	10	تأنشيتا	تأنيثا
92	16	مدينة	مدينتي
93	11	بدلام	بدلا من
94	24	بالمساة	بالمساوات
95	7	معنى	بمعنى
97	8	ترتيب	تركيب
100	19	تحلكهم	تهلكتهم
101	14	المصول	الموصول
102	3	بطاقات	البطاقات
103	16	وينسيم	وينسيهم
104	4	بطقتان	بطاقتان
110	13	بطلقات	بطاقات
111	1	و2بطاقا	بطاقتان
112	22	الصيغة	الصفة
113	10	الهذه	هذه
	21	والمدن	في المدن
	22	والقراء	والقرى
114	جدول 39	54، 41 ✗	54، 4 ✗
115	2	المستوايات	المستويات